L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei

Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro

a cura di
Vanna Boffo
Francesca Torlone

L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei

Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro

a cura di
Vanna Boffo
Francesca Torlone

FIRENZE UNIVERSITY PRESS
2008

SOMMARIO

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print), © 2008 Firenze University Press

Progetto europeo di valorizzazione – *Social Inclusion: how Leonardo da Vinci projects contributed to make it effective.*
Commissione Europea – *Award of grants for activities (conferences/seminars) to exploit and disseminate the results of Leonardo da Vinci projects* (EAC/21/06)
Progetto n. 2006-3545/001-001 LE2-73VAL

Team di progetto

Università degli Studi di Firenze
Facoltà di Scienze della Formazione
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
e dei Processi Culturali e Formativi (Italia)
Paolo Federighi
Vanna Boffo

Melius srl (Italia)
Francesca Torlone
Cristina Cogoi

LSR- Landesschulrat für Steiermark (Austria)
Heidi Hudabiunigg
Herbert Buchebner
Josef Zollneritsch

Regione Toscana
Diritti Valori Innovazione Sostenibilità

PRESENTAZIONE

LA VALORIZZAZIONE DEI PRODOTTI PER IL DIALOGO INTERCULTURALE

1. Mondializzazione dei mercati e globalizzazione della comunicazione

Questo lavoro si colloca nell'incrocio tra due fenomeni propri della dimensione internazionale dell'educazione: da un lato, i processi migratori prodotti dalla mondializzazione dei mercati, dall'altro, la globalizzazione della comunicazione, e, nel caso specifico, dello scambio di prodotti per il lavoro educativo ai fini del dialogo interculturale.

La mondializzazione dei mercati è la dimensione più nota di questa tendenza. La competizione mondiale frenetica, l'uso intensivo delle nuove tecnologie e dei nuovi strumenti di comunicazione globale istantanea hanno, in effetti, trasformato tanto le nostre economie nazionali che il modo in cui noi produciamo e comunichiamo nelle imprese e fuori dai luoghi di lavoro. Per competere con i loro concorrenti, le imprese cercano dei modi per aumentare la loro produttività. Qui chiudono le fabbriche e licenziano e, laddove la mano d'opera è meno cara, ne aprono di nuove; altrove, procedono a fusioni ed a razionalizzazioni.

Le differenze tra ricchi e poveri si accrescono, sia fra le persone che fra i paesi. I dati degli ultimi rapporti sullo sviluppo umano del PNUD-Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo mostrano come lo scarto tra il quintile più povero in termini di guadagni ed il quintile più ricco sia più che triplicato nel corso degli ultimi cinquanta anni. Dietro i vincenti della mondializzazione, vi sono tutti gli altri, imbarcati nella mondializzazione, ma in un altro modo. E, tuttavia, i fenomeni migratori prodotti dalla mondializzazione dei mercati non possono essere solo considerati nelle loro componenti di sofferenza e rischio. A ragione, il Segretario Generale delle Nazioni Unite, nel suo intervento del 14 settembre 2006 all'Assemblea Generale sulle migrazioni internazionali e sullo sviluppo, sosteneva che:

> Migration is a courageous expression of an individual's will to overcome adversity and live a better life. Over the past decade, globalization has increased the number of people with the desire and capacity to move

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print), © 2008 Firenze University Press

> to other places. This new era of mobility has created opportunities for societies throughout the world, as well as new challenges. It has also underscored the strong linkages between international migration and development. […] More and more people are excited about the ways in which migrants can help transform their adopted and their native countries. More and more people understand that governments can cooperate to create triple wins – for migrants, for their countries of origin, and for the societies that receive them. No one can deny that international migration has negative aspects – trafficking, smuggling, social discontent – or that it often arises from poverty or political strife. But by being here today you show yourselves willing to tackle migration's challenges through dialogue and cooperation, rather than antagonism and isolation.

La funzione economica delle migrazioni ed il loro diretto impatto sul contenimento dei fenomeni inflattivi sono ben spiegati dalle affermazioni di Greenspan quando afferma: «I fear that containing inflation through higher interest rates will be as unpopular in the future as it was when Paul Volker did it more than twenty-five years ago […] then wages and prices are being suppressed by a massive shift of low-cost labor» (Greenspan 2007: 505) ed alla strategia basata sull'intervento sui tassi di interesse contrappone il ricorso massiccio e mirato all'utilizzo delle migrazioni. A questo proposito Greenspan considera le migrazioni, ed in particolare quelle di lavoratori con elevate competenze, come la via per assicurare il contenimento del costo del lavoro nelle prestazioni ad elevato contenuto *intellettuale* e la via da preferire all'investimento nella formazione dei giovani, perché dagli effetti più immediati:

> Unless America's education system can raise skill levels as quickly as technology requires, skilled workers will continue to earn greater wage increase, leading to ever more disturbing extremes for income concentration. Education reform will take years, and we need to address increasing income inequality now. Increasing taxes on the rich, a seemingly simple remedy, is likely to prove counterproductive to economic growth […] but by opening our borders to large numbers of highly skilled immigrant workers, we would both enhance the skill level of overall workforce and provide a new source of competition for higher-earning employees (*ibidem*).

La realtà della mondializzazione è complessa. Non si comprende ciò che accade e non si può agire se si guarda alla realtà da un'ottica deterministica che non lascia spazio ad alcuna ambiguità. Vi è un baratro tra l'azione di chi, da una parte, vuole imporre a livello mondiale propri progetti, unitamente alla pretesa di attribuire carattere universale alle loro visioni arbitrarie e dall'altra la crescita sicuramente problematica, ma continua delle visioni universali dell'uguaglianza, così ben interpretata e simbolizzata nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* e di una

legittimità internazionale, così difficile da costruire, come dimostra la resistenza dei grandi poteri ad adottare gli accordi internazionali sull'ambiente, l'educazione e la salute, o ancora il rifiuto di regolare nel contesto delle Nazioni Unite i conflitti regionali ed il terrorismo.

2. L'internazionalizzazione della comunicazione

L'internazionalizzazione della comunicazione e della produzione culturale, dalla musica popolare fino ai moduli di formazione a distanza, costituisce, come ricorda l'andragogista Paul Bélanger, un'altra dimensione di questa nuova tendenza. Il mercato globale ha bisogno di una rapida trasmissione intercontinentale delle informazioni, ma questa moltiplicazione delle reti mondiali di comunicazione istantanea va oltre il campo dell'economia.

Questa mondializzazione della vita culturale ed educativa rischia, nel pesante contesto della mondializzazione dei mercati e della creazione di zone di libero scambio, di rendere sovrana la logica di un mercato libero e non governato dell'industria della cultura e dell'educazione. Ma tutto questo crea anche spazi nuovi per gli uomini e, in particolare, per i giovani di tutto il mondo. Sono gli stessi giovani, così ansiosi di consumare e di consumare lo stesso tipo di prodotti e di servizi, che al Nord come al Sud, all'Est come all'Ovest creano delle reti Internet inestricabili tra Nord e Sud, Est ed Ovest. Sono loro che le costruiscono, attraverso le ramificazioni disordinate dei villaggi globali paralleli. Sono loro che hanno inventato nuovi linguaggi e, soprattutto, nuove forme di scambio culturale e di dialogo.

Sicuramente, lo sviluppo attuale delle nuove tecnologie a livello mondiale tende a rispondere alle forze dominanti del mercato ed a creare delle asimmetrie perverse, ma la facilità e la rapidità delle comunicazioni mostrano ugualmente come queste nuove tecnologie possono anche, come sostiene il sociologo Castells, favorire la pluralità culturale, la creazione e l'articolazione di reti decentrate ed autonome e costituire un potenziale democratico insospettabile (Castells 1997).

La tendenza all'internazionalizzazione delle comunicazioni apre nuove speranze. Essa rende possibile ciò che ieri era impensabile: forme multiple di comunicazione in tempo reale tra paesi e continenti. L'opzione non è quella di isolarsi dalla comunità mondiale, di negare la dinamica ambigua della comunicazione e degli scambi internazionali, di rifiutare gli accordi internazionali troppo deboli, ma di rifiutare che questi scambi non rispondano che alle esigenze di gruppi minoritari che dispongono dei capitali che consentono loro di intervenire ed imporre i loro interessi. L'opzione è di comprendere i meccanismi di sviluppo ineguale dei processi attuali di mondializzazione e delle loro implicazioni rispetto agli

scenari educativi nazionali e di agire collettivamente sul piano locale, nazionale e internazionale. Se vi è una mondializzazione del mercato, vi è anche una internazionalizzazione della società civile.

Per questo, la cittadinanza attiva è necessaria e, conseguentemente, sono necessari lo sviluppo e la valorizzazione dell'intelligenza collettiva. L'ambivalenza crea uno spazio per i progetti alternativi, per il cambiamento delle politiche governative, per l'azione della società civile. Il diritto culturale all'ambiguità ed al dubbio è più che un diritto, è divenuto la condizione necessaria per comunità immaginative e riflessive.

È vero, questo orizzonte non è garantito. Ma l'incertezza di fronte all'avvenire, lungi dal costituire un problema, ci offre la possibilità di sperare. Questa incertezza ci pone di fronte ad un bivio estremamente affascinante. Improvvisamente, l'educazione lungo il corso di tutta l'esistenza, per la sua capacità di rafforzare l'autonomia dell'individuo, diviene un progetto assolutamente affascinante. L'elemento centrale del dibattito è il rafforzamento delle capacità di agire dei cittadini. Questa è divenuta una condizione necessaria ed evidente nell'economia della conoscenza sottoposta ad una competizione sfrenata. La presa di coscienza della sua necessità negli altri campi d'azione, a meno di una repressione riduttrice delle aspirazioni educative, non tarderebbe a manifestarsi. Essa risponde alla volontà diffusa degli adulti di potere esplorare il potenziale della vita non ancora vissuta, al bisogno di spazi per sviluppare nuove relazioni con gli altri, in breve, ad una esigenza di liberazione delle forze creatrici latenti.

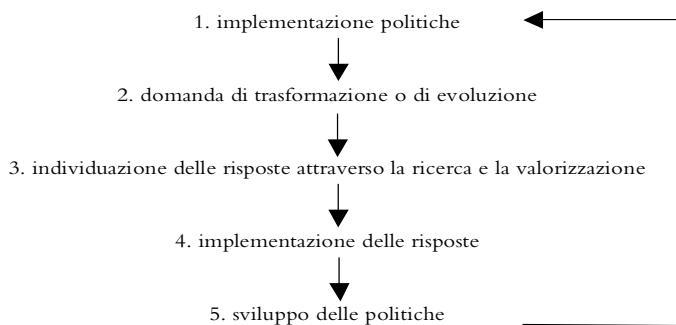
La sfida sta nell'avvio del progetto educativo. Aprirlo, innanzitutto, nello spazio e nel tempo, attraverso una valorizzazione dei mezzi, compresi quelli elettronici, ed una prosecuzione lungo tutto il corso della vita. Ma aprire anche questo progetto nel suo stesso oggetto e farne una forza culturale e sociale per rafforzare l'autonomia e la capacità di agire e di interagire degli individui e dei gruppi (Bélanger 2002).

3. La valorizzazione dei prodotti

È in tale contesto che si colloca questo lavoro. Esso costituisce una testimonianza della possibilità e dell'opportunità di favorire la conoscenza e lo scambio di prodotti a livello internazionale per rafforzare l'efficacia degli interventi educativi nel campo del dialogo interculturale. Il senso di azioni di valorizzazione è dato dalla necessità di ricercare risposte al bisogno di evoluzione dei sistemi dell'istruzione, della formazione, delle politiche del lavoro e di miglioramento delle pratiche degli operatori. In questo senso, la valorizzazione corrisponde, di fatto, al processo di innesto dei risultati della ricerca e sviluppo, ed è alimentata dai singoli operatori ed è arricchita dalla pratica sociale nei sistemi, dalle pratiche della formazione e dai servizi ad essa collegati.

Tale processo si verifica in corrispondenza con le dinamiche di evoluzione delle politiche – non solo istituzionali – e, a cascata, dei sistemi e delle pratiche. La valorizzazione svolge, in questo senso, una funzione di cerniera nel processo di evoluzione dei sistemi e delle politiche della formazione, secondo un modello che potrebbe essere articolato nelle seguenti fasi principali:

1. implementazione delle politiche;
2. domanda di trasformazione o di evoluzione;
3. individuazione delle risposte attraverso la ricerca e la valorizzazione;
4. implementazione delle risposte;
5. sviluppo delle politiche.

Figura 1. Modello di valorizzazione dei prodotti

Le politiche si alimentano dei risultati di precedenti esperienze, della loro analisi previsionale in termini di rilevanza, costi, impatto. Il fatto che quello delle politiche della formazione sia un campo in cui gli investimenti in materia di ricerca e valutazione siano, tuttora, modesti accresce l'importanza di massimizzare la tesaurizzazione dei risultati di precedenti esperienze.

La identificazione della funzione della valorizzazione come connessa alla ricerca e allo sviluppo dei sistemi e delle politiche della formazione e dei servizi ci aiuta a non banalizzare l'operazione ed a non ridurla a funzioni marginali.

È proprio la convinzione e la constatazione che nel campo del dialogo interculturale vi è scarsità di investimenti per la produzione di innovazione che spinge alla capitalizzazione dei risultati raggiunti da chi le esperienze le ha fatte ed ha prodotto delle acquisizioni. È attraverso la somma di tante testimonianze – come quelle raccolte in questo volume – che si può procedere per la messa a sistema di dispositivi che rendano permanente lo scambio di risultati, l'apprendimento reciproco ed il trasferimento e la valorizzazione dei risultati ai fini della costante innovazione delle prassi degli operatori e dei sistemi.

La novità per le politiche europee e nazionali è di rilievo. Finora, nei programmi comunitari, si è intervenuti o con progetti pilota o con la mobilità delle persone. L'esperienza svolta pone in luce un'altra dimensione: la politica di distribuzione dei prodotti a sostegno degli operatori e dei sistemi che evolvono.

Sul piano scientifico dovremmo comprendere meglio come si sviluppa un sistema formativo, come evolvono le pratiche, le politiche e, più in generale, le diverse componenti del metasistema integrato della formazione e del lavoro. In effetti, nel nostro campo non si è mai prestata molta attenzione alle dinamiche connesse all'introduzione di cambiamenti.

Il problema non si restringe semplicemente alla disseminazione di un prodotto e neppure a far sì che la valorizzazione sia un momento ridotto alla disseminazione dei risultati. Questo può essere utile, ma non basta. È necessario prestare attenzione ai processi di contorno per poter individuare:

1. i modi in cui la domanda di valorizzazione si esprime da parte dei potenziali utilizzatori di risultati;
2. i processi di creazione ed alimentazione delle reti di scambio di conoscenze e di tecnologie;
3. le condizioni in base alle quali i risultati del lavoro di un soggetto possa essere trasferito ad un altro e quindi valorizzato, adattato e sviluppato.

La valorizzazione parte dai risultati raggiunti da qualcuno; chi se ne appropria li trasforma all'interno di un processo che non è detto sia la logica prosecuzione del produttore originario.

Tuttavia, va anche riconosciuto che la scelta di una politica della valorizzazione richiede modifiche nella concezione dei progetti sia all'inizio (obbligo di partire dall'esistente) che alla fine (obbligo di una disseminazione mirata). Ma ciò non basta. La valorizzazione è come un meccano: essa corrisponde al normale processo di aggiornamento delle politiche, dei sistemi e delle pratiche. Essa avanza giorno dopo giorno aggiungendo un pezzo all'altro. Solamente se c'è una politica della valorizzazione che tenga conto dei tre fattori appena citati, domanda, reti di scambio, valorizzabilità dei prodotti, essa può colmare i vuoti esistenti in materia di raccordo tra innovazione e rinnovamento dei sistemi e delle pratiche.

Lo strumento messo a punto da Vanna Boffo e da Francesca Torlone è una testimonianza che questa strada è possibile e l'augurio è che ciò aiuti gli operatori del settore a dare continuità e permanenza alla cooperazione per la costruzione di un patrimonio comune di prodotti per l'innovazione del lavoro educativo e culturale.

Paolo Federighi

Riferimenti bibliografici

Belonger P. e Federighi P. 2002, *Problemi universali e locali nella formazione degli adulti*, «La Storia continua. Guerra e altri conflitti globali», 2: 24-32.

Castells M. 1997, *The Power of Identity, the Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. II, Blackwell, Cambridge.

Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948, <http://www.interlex.it/testi/dichuniv.htm> (06/08).

Greenspan A. 2007, *The Age of Turbulence. Adventures in New World*, Penguin Press, New York.

INTRODUZIONE

La semplicità e oggettività dei rapporti, che elimina
ogni orpello ideologico tra gli uomini,
è già diventata un'ideologia in funzione di trattare
gli uomini come cose.

Th.W. Adorno, *Minima Moralia*

Il Mercato, la Globalizzazione, la Comunicazione sono soltanto alcuni dei grandi temi che oggi affollano le riflessioni sulla complessità delle società mondiali e della vita umana in ogni parte del globo la si ritrovi. Richiamano interessi, politiche, meccanismi economici e legislativi che dominano le condizioni di vita di ciascuna persona in una girandola di eventi di fronte ai quali nessun 'comune' cittadino può agire con influenza determinante. La Comunicazione virtuale, digitale e globale amplifica l'impossibilità dell'azione dando l'illusione che, conoscendo superficialmente gli eventi, sia possibile dominarli dalla postazione del proprio personal computer.

Ma già Adorno, Horkheimer e Benjamin avevano messo in guardia l'uomo occidentale dalla meccanizzazione, dalla perdita di senso, dal dominio della tecnica/strumento. E, laddove, il potere sovrasta la possibilità stessa di esprimere un'opinione o di agire criticamente per operare un cambiamento sugli eventi, emerge il senso dell'incertezza e della precarietà, ed emerge, soprattutto, l'incapacità umana a stare in questa incertezza e in questa precarietà. Bauman ben riassume nelle sue metafore dell'esistenza sociale il significato del vivere attuale. Siamo, afferma, in un contesto umano di «vita liquida» (Bauman 2006: VII).

> "Vita liquida" e "modernità liquida" sono profondamente connesse tra loro. "Liquido" è il tipo di vita che si tende a vivere nella società liquido-moderna. Una società può essere definita "liquido-moderna" se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure (*ibidem*).

La vita liquida è poi una vita incerta, è una vita precaria perché, afferma sempre Bauman, in una tale condizione tutto accade prima che possa essere decantato o accettato, le soluzioni sono già obsolete rispetto al medesimo problema che si ripresenta a distanza di poco tempo. Quasi è superfluo l'imparare dall'esperienza, non c'è esperienza in un mondo che corre veloce.

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print), © 2008 Firenze University Press

Tuttavia, la velocità, immaginaria risorsa degli anni Duemila, già prefigurata da Calvino nelle sue futuribili, all'epoca era il 1985, e ora attuate categorie delle *Lezioni Americane*, conduce il pensiero alle risorse della *rapidità*. È «il fulmineo percorso dei circuiti mentali che collegano punti lontani dello spazio e del tempo. Nella mia predilezione per l'avventura e la fiaba – afferma Calvino – cercavo sempre l'equivalente di un'energia interiore, d'un movimento della mente» (Calvino 1988: 47). Il danno e la risorsa. La velocità è la dimensione, talvolta apocalittica, del vivere attuale degli uomini delle società occidentali, ma, da un altro punto di vista, è la risorsa della *rapidità* mentale e di pensiero, è lo scarto rispetto all'indugiare, è l'atto che avviene perché tutto, prima, è stato preparato. Calvino conclude la sua lezione sulla *velocità* con una bella storia:

> Tra le molte virtù di Chuang-Tzu c'era l'abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno di un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e di una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni il disegno non era ancora cominciato. "Ho bisogno di altri cinque anni" disse ChuangTzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò il granchio, il più perfetto che si fosse mai visto (ivi: 53).

L'immediatezza e il tempo dell'attesa, la definitività delle azioni e il tempo che può parlare e dare significati solamente dopo la sedimentazione dei sentimenti e dei pensieri, «la contingenza effimera» (*ibidem*) e la durata sono i contrassegni di un'epoca contraddittoria che vive della propria ambiguità e della propria ambivalenza. La contraddizione è una cifra della nostra epoca con la sua liquidità incerta, allora – afferma Morin – è necessaria una educazione/formazione che faccia ricorso all'ambiguità e all'ambivalenza come risorse e non come zavorre del vivere. Ma cosa vuol dire educar-*si* nell'ambiguità e nell'ambivalenza? Una tale educazione riguarda la formazione del soggetto contemporaneo, in età adulta, alla comprensione della complessità.

La formazione dell'uomo *alla* complessità e *nella* complessità significa, in primo luogo, richiamare il *senso del noi* al posto del senso dell'io o del tu. Educar-*si alla comprensione del noi* significa aprir-*si* all'altro. Il *noi* non esclude, ma aggrega. Il *noi* e non il *loro*. L'uso dei pronomi non è neutro e ad ogni possibilità di inclusione corrisponde una variabile di esclusione che deve essere presa in considerazione. Tuttavia, il principio del *noi* associato alla visibilità di un *tu* ci può consegnare un senso dell'alterità che, altrimenti, si smarrirebbe, lasciandoci orfani dell'umanità che, da sola, dovrebbe farci presente che l'altro è in noi e noi siamo l'altro.

In secondo luogo, il modello dell'educar-*si* nella complessità richiama la costruzione di uno spazio dell'incontro interculturale come anche

quello di una comunicazione dialogica, che possano trattenere quanto precedentemente detto. Costruire un pensiero interculturale, in una società liquida, vuol dire pensare il *noi* come un io-tu sempre presente. Inoltre, la dimensione dialogica dell'intercultura non vale solamente per *gli altri*, per gli appartenenti a popoli, tradizioni e appunto culture-altre, vale anche per i diversi-da-noi, che non hanno accesso alle opportunità sociali della comunità in cui si trovano a vivere perché 'soggetti dai bisogni speciali', spesse volte senza voce e senza presenza, disabili alla vita, perché diversi. Il dialogo interculturale è per tutti *noi* che manchiamo di similarità all'altro; in tal senso ognuno è diverso dall'altro, ogni soggetto/individuo/persona è differente. Ogni abitante delle società occidentali, globalizzate e ad alta densità comunicativa, è diverso, l'uno dall'altro, anche se uguale, simile per la stessa umanità che contraddistingue tutti gli esseri umani. I diversi siamo noi e il bisogno di dialogo sociale e di inclusione ce lo dimostra ogni giorno.

In terzo luogo, educarsi all'ambiguità e all'ambivalenza vuol dire imparare a stare nell'attesa e nell'imprevisto del tempo della complessità. Un tale tipo di educazione richiama la necessaria sensibilità verso l'improbabilità. Secondo Morin, ciò significa *attendere* l'inatteso e *preparare* l'imprevisto, come già Buber aveva affermato in una sua famosa conferenza (Buber 1990: 57-60), significa aspettare e agire nel luogo dove ci si trova. Dunque, nel luogo di lavoro, o nel luogo dell'istruzione e della formazione, ma anche nel luogo degli affetti, in famiglia.

La formazione interculturale e comunicativa è dialogica, ologrammatica, ricorre al principio di retroattività che include quello di ricorsività. Formar-*si* nella complessità implica tre principi strumentali che riguardano appunto il dialogo, la visione globale dell'uomo e di tutti gli uomini e la capacità di imparare la reversibilità al posto dell'impossibilità di agire. Morin declina in tal modo l'idea di una formazione per il mondo dell'incertezza, dell'ambiguità, dell'ambivalenza proprio in tutta la sua monumentale opera sull'identità umana (Morin 2005).

La comunicazione, allora, non è solamente scambio di informazioni, ma diviene relazione fra soggetti e ponte fra legami e rapporti fra gli uomini. Il dialogo, la parola, l'uso della lingua e delle lingue divengono strumenti per *formarsi* ad essere e non solo ad esistere. Comunicare diviene la *dialogica* strumentale, alla stessa maniera della *fantastica rodariana*, per dir-*si* come soggetti degni di affermare i diritti all'esistenza più dignitosa. Comunicare è, come Dewey aveva già ben espresso (Dewey 2000: 6-7), l'atto di affermazione della possibilità di esercitare la cittadinanza democratica. La comunicazione ha le proprie 'regole' che passano per l'ascolto, un ascolto di coloro che non hanno mai voce, i migranti, le donne, i diversamente abili. Sono le fasce di popolazione, con l'infanzia, marginali, che ancora oggi, in una società della conoscenza, non

sono affatto ri-conosciute. L'urgenza risiede nella necessità di educar-*si* al riconoscimento della loro e della nostra comune umanità. «Possiamo soffrire ma non dobbiamo soccombere», recita Etty Hillesum nel suo diario dal campo di raccolta di Westerboork, anticamera del passaggio ad Auschwitz. Continuare a promuovere la possibilità di insegnare la lingua del paese ospitante agli immigrati senza permettere l'abbandono della propria, la necessità di farlo e di continuare a farlo è l'esplicitazione della capacità di non soccombere.

La comunicazione linguistica sottende la formazione dei soggetti. Imparare e apprendere una lingua è anche, costantemente, aprirsi all'altro e curvare la propria mente ad altre dimensioni di vita. Questo vuol dire considerare l'uomo nella sua globalità, nella sua dimensione ologrammatica, appunto. Le donne e gli uomini, le persone umane che per la propria sopravvivenza si sono trovate costrette ad emigrare *sentono*, *amano*, *provano affetti e dolori*. Formar-*si* alla loro accoglienza vuol dire anche comprendere che la persona umana è sempre mente, corpo e spirito.

Infine, il principio ricorsivo rappresenta per la formazione interculturale e dialogica la possibilità di ricorrere alla Storia e al pensiero di un Principio-speranza che, insieme al Principio-responsabilità, dovrebbe accompagnare la costruzione di pratiche, di politiche e di modelli che abbiano la capacità di guardare ad un Oltre senza il quale l'uomo soccomberebbe, sconfitto dalla perdita di senso e di significato.

C'è un legame, dunque, che unisce la prassi all'orientamento che questa prassi segue e, contemporaneamente, produce. Questo è dato dal pensiero pedagogico che nel lavoro con i soggetti ha permesso di riflettere sugli oggetti, i prodotti per l'educazione linguistica, per la prevenzione della sicurezza sui luoghi di lavoro, per l'orientamento, affinché l'oggetto fosse interprete e veicolo di nuovi modelli di formazione umana. Modelli dove il dialogo, l'accoglienza, l'intercultura, l'ascolto potessero essere i mezzi per una formazione che vede le persone umane prepararsi ed esercitare la propria cittadinanza nella pienezza della costruzione sociale e comunitaria.

Vanna Boffo

Il presente libro vuole offrire una raccolta di strumenti, prodotti, dispositivi, pratiche per istituzioni, esperti ed operatori che quotidianamente, nello svolgimento dei rispettivi compiti e delle rispettive funzioni, sono chiamati a dare risposte efficaci e durature ad esigenze di integrazione di cui si fanno portatori specifici *target* di utenza. I prodotti raccolti in questo volume sono stati presentati, illustrati ed esibiti nel corso della Conferenza e Rassegna Europea di *Prodotti ed Esperienze*

per il dialogo interculturale. Le migliori pratiche per l'inclusione sociale in Italia e in Europa, che ha avuto luogo a Firenze il 18 Gennaio 2008[1].

Realizzato all'interno del Progetto Europeo di Valorizzazione *Social Inclusion: how Leonardo da Vinci projects contributed to make it effective*, finanziato dal programma Leonardo da Vinci (EAC/21/06), il presente volume è in linea con l'obiettivo generale, sempre più auspicato dalla Commissione Europea, di valorizzare i risultati conseguiti da progetti finanziati a livello comunitario (Leonardo da Vinci, Socrates, Grundtvig, Inti, Tempus ecc.), che si sono rivelati ad alto grado di fruibilità, adattabilità e trasferibilità in contesti istituzionali ed organizzativi diversi da quelli di origine. La trasferibilità, mirata a comprendere a fondo «what is politically possibile and desirable» (Laffan, Shaw 2005), deve essere preceduta da momenti di conoscenza, apprendimento e approfondimento di esperienze messe in atto in altri contesti al fine di analizzarne la capacità di produrre «a more subtle impact» (Jacobsson 2004) all'interno dei sistemi e delle organizzazioni interessati. La produzione e lo scambio di saperi finalizzati alla conoscenza di dettaglio delle soluzioni adottate si configurano come *a learning opportunity* e pongono le basi per un percorso di apprendimento caratterizzato da «an exchange of ideas and beliefs (cognitive and/or normative orientations), skills, or competencies as a result of the observation and interpretation of experience» (Hemerijck, Visser 2003: 5). Così configurato, l'apprendimento di attori istituzionali e operatori del settore risulta propedeutico e funzionale al processo di trasferimento (con eventuali adattamenti e aggiustamenti ai contesti riceventi) di idee, strumenti, prodotti e dispositivi, rivolti – spesso – a gruppi 'marginali' di utenza, che in molti casi coincidono con chi non è portatore di valore economico perché soggetto non attivo nel mercato del lavoro e lontano, per svariati motivi, dalla consuetudine allo studio, dalla frequentazione delle sedi formative e dei luoghi di incontro e dalle partecipazioni culturali. A questi gruppi si aggiunge la vasta gamma di utenti provenienti da realtà nazionali diverse da quelle in cui hanno scelto di risiedere e stabilire la sede dei propri affetti e interessi, il cui disagio è legato alla scarsa conoscenza della lingua che impedisce loro di condurre e portare a termine il processo di integrazione nel contesto sociale, educativo e lavorativo del Paese ospitante. Ad entrambi questi gruppi si rivolgono i prodotti selezionati ed esibiti in occasione della Conferenza Internazionale di valorizzazione di Firenze, molti dei quali sono volti a promuovere l'apprendimento linguistico e l'apprendimento «da prima della scuola a dopo la pensione», in

[1] La Conferenza Internazionale di valorizzazione è stata organizzata in coincidenza con l'inizio del 2008, Anno Europeo del Dialogo Interculturale, proclamato con Decisione n. 1983/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio.

quanto comprensivo dell'intera gamma di modalità di apprendimento formale, non formale e informale (Council of the European Union 2002; European Commission 2006). Altri prodotti sono specificamente ideati per la promozione del *diversity management* in azienda e la sicurezza sul posto di lavoro.

Tale processo di trasferimento diventa, poi, ancor più efficace quando attori del processo sono le istituzioni che, nel rispetto e in aderenza agli assetti costituzionali e amministrativi del livello centrale (European Commission 2001), sono in grado di innovare e definire l'azione politica.

L'analisi del trasferimento di uno o più prodotti per l'inclusione sociale e il dialogo interculturale è stata, a seguire, oggetto della fase di *follow-up* della Conferenza di valorizzazione. Sulla base della comunanza di obiettivi, dispositivi, strumenti, campi d'azione sono stati attivati processi di adozione di quei prodotti che hanno rivelato un elevato grado di fruibilità e immediato utilizzo in considerazione dell'utenza *target* di riferimento di centri, servizi e strutture. Nella maggior parte dei casi non si tratta di nulla di immediato, rapido e di facile esecuzione poiché i processi di trasferimento necessitano di lunghi tempi e procedure (che variano a seconda della complessità del dispositivo da introdurre e del livello di sviluppo del contesto su cui lo stesso va ad operare). Tuttavia, la diffusione, la conoscenza e l'approfondimento degli elementi principali dei prodotti possono rappresentare uno dei momenti salienti per la realizzazione dei processi di adozione e accelerarli, se tali processi vengono messi in atto nei luoghi opportuni e con modalità atte a promuovere l'apprendimento dei dispositivi e dei singoli elementi di successo che li compongono.

Tornando ai prodotti oggetto di analisi e selezione, oltre a quelli realizzati attraverso canali di finanziamento messi a disposizione negli anni passati dalla Commissione Europea, abbiamo aggiunto ulteriori risultati e prodotti, frutto di progetti, iniziative e programmi di finanziamento nazionali e locali (Equal, Fondo Sociale Europeo, Fondi regionali e provinciali ecc.). I prodotti, descritti e analizzati nelle pagine che seguono, sono stati accuratamente selezionati da un gruppo di esperti, italiani ed austriaci, a seguito di una indagine conoscitiva su dispositivi e strumenti esistenti a livello europeo sui temi dell'inclusione sociale e del dialogo interculturale. Poiché un aspetto del dialogo interculturale riguarda le azioni volte a promuovere l'integrazione sociale e lavorativa dell'utenza immigrata, i prodotti e gli strumenti selezionati hanno fatto riferimento ad una tripartizione tematica che ben riflette gli aspetti salienti dell'inclusione sociale:

1. apprendimento della lingua e della cultura del paese ospitante;
2. accoglienza ed inserimento lavorativo;
3. salute e sicurezza sul posto di lavoro.

A partire dall'analisi delle banche dati europee e nazionali, la selezione è avvenuta mediante il contatto diretto con promotori e attuatori dei prodotti nei contesti nazionali e locali di ideazione e sviluppo. Italia e Austria sono stati i Paesi coinvolti nelle attività di selezione. Ci si è tuttavia avvalsi del prezioso contributo di referenti istituzionali e non di altre realtà europee, per l'approfondimento di dispositivi che promuovono la costruzione di una società pluralistica e dinamica, mediante attività educative che rafforzino – tra l'altro – il ruolo dell'istruzione per insegnare la diversità e per aumentare la comprensione delle altre culture. Altri prodotti riguardano l'utilizzo e lo sviluppo della strumentazione radiofonica e in generale dei mezzi di comunicazione per la promozione del principio di uguaglianza e della comprensione reciproca. Altri, ancora, offrono interessanti spunti di riflessione su valori quali l'accoglienza e la solidarietà.

La Conferenza di valorizzazione ha, in sostanza, rappresentato il momento di confronto e dibattito sui temi legati all'inclusione ed integrazione dell'utenza immigrata nella società e nei mercati locali del lavoro, offrendo ad operatori del settore la possibilità di vagliare i prodotti esistenti, nonché i servizi e le risorse necessari per promuovere il dialogo interculturale nella vita quotidiana. Un simile confronto ha necessariamente richiesto la partecipazione di referenti istituzionali, di esperti nelle politiche dell'apprendimento permanente, di responsabili di servizi di informazione, accoglienza, orientamento, di accademici e ricercatori nel dialogo interculturale, di mediatori e rappresentanti della società civile – italiani e stranieri – che insieme rappresentano un *unicum* per la costruzione di processi di integrazione necessari ad una effettiva cittadinanza ed una reale società della conoscenza nel rispetto della diversità.

La presente pubblicazione è strutturata in due Parti. La Prima Parte dà conto di interventi e contributi provenienti da attori istituzionali e accademici in ordine a strategie e programmazioni in corso sulle politiche dell'intercultura e dell'inclusione, nonché a modelli formativi per quanti operano per la promozione di integrazione ed interazioni tra gruppi provenienti da contesti geografici e culturali segnati da una marcata diversità. La Seconda Parte riporta i testi corrispondenti – con maggiore o minore fedeltà in ragione delle caratteristiche del singolo caso – alle relazioni degli esperti e degli operatori intervenuti nelle sessioni di approfondimento tematico. I curatori hanno poi ritenuto utile fornire una sintetica contestualizzazione delle aree di intervento di cui i singoli prodotti sono espressione (la comunicazione e la formazione linguistica; la formazione al lavoro e sul luogo di lavoro; la formazione alla sicurezza sul luogo di lavoro).

Francesca Torlone

Riferimenti bibliografici

Arrowsmith J., Sisson K. e Marginson P. 2004, *What can 'benchmarking' offer the open method of co-ordination?*, «Journal of European Public Policy», 11: 311-328.

Bauman Z. 2006, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari (ed. orig. 2005).

Buber M. 1990, *Il cammino dell'uomo. Secondo l'insegnamento chassidico*, Edizioni Qiqajon, Magnano (ed. orig. 1975).

Calvino I. 1988, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Rizzoli, Milano.

Council of the European Union 2002, *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*, «Official Journal» C 163, 09/07/2002: 1-3.

Dewey J. 2000, *Democrazia e educazione*, R.C.S. La Nuova Italia, Milano (ed. orig. 1917).

Dolowitz D. e Marsh D. 1996, *Who learns what from whom*, «Political Studies», 14 (2): 343-357.

Dolowitz D. e Marsh D. 2000, *Learning From Abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making*, «Governance», 13: 5-23.

European Commission 2001, *European Governance: a white paper*, Brussels, 25.7.2001, COM (2001) 428.

European Commission 2006, Communication of 23 October 2006 on *Adult learning: it is never too late to learn*, COM (2006) 614 final.

Federighi P., Abreu C. e Nuissl E. 2007, *Learning among Regional Governments. Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies*, W. Bertelsmann Verlag, Bonn.

Federighi P. e Torlone F. 2007, *Tools for Policy Learning and Policy Transfer. Supporting Regional Lifelong Learning Policies*, W. Bertelsmann Verlag, Bonn.

Hemerijck A. e Visser J. 2003, *Policy Learning in European Welfare States*, manoscritto non pubblicato, Università di Leyda e Amsterdam, Ottobre; 5.

Hillesum E. 1996, *Diario 1941-1943*, Adelphi, Milano (ed. orig. 1981).

Jacobsson K. 2004, *Soft Regulation and the Subtle Transformation of States: The Case of EU Employment Policy*, «Journal of European Social Policy», 4.

Laffan B. e Shaw C. 2005, *NEWGOV. New Modes of Governance. Classifying and mapping OMC in different policy areas*, Università di Dublino <http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09_Classifying_and_Mapping_OMC.pdf> (04/08).

Morin E. 2002, *L'identità umana. 5*, Raffaello Cortina, Milano.

Parlamento Europeo e Consiglio 2006, *Decisione n. 1983/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa all'Anno europeo del Dialogo Interculturale (2008).* L 412/44 IT, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea», 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/oj/2006/l_412/l_41220061230it00440050.pdf> (04/08).

PARTE PRIMA

DALLE POLITICHE ALLA FORMAZIONE

CAPITOLO I

INCLUSIONE SOCIALE E DIALOGO INTERCULTURALE: LE POLITICHE COMUNITARIE, REGIONALI E LOCALI

1. La Regione Toscana per l'inclusione sociale e il dialogo interculturale: indirizzi e programmi[1]

Per la Regione Toscana questa Conferenza, in apertura dell'Anno Europeo per il Dialogo interculturale, costituisce una importante occasione per ribadire in modo non formale l'impegno per lo sviluppo del dialogo tra tutte le componenti della nostra società. Indipendentemente dalla provenienza e dall'appartenenza, è nostro compito costruire le condizioni affinché tutti possano lavorare assieme per la «crescita dei valori di responsabilità e di solidarietà e dei principi di libertà ed eguaglianza tra sessi, etnie, religioni, condizioni sociali», principi che vogliamo caratterizzino la nostra società e che sono le condizioni della sua crescita. Tutti coloro che vivono nei nostri territori devono poter contribuire alla crescita ed alla affermazione di questi valori. A questo si ispirano le politiche della Regione Toscana e, in particolare, le politiche dell'educazione, della formazione e del lavoro.

Noi abbiamo bisogno del dialogo tra tutte le componenti della nostra società regionale, nazionale, europea perché il dialogo tra diversi costituisce la condizione per far sì che tutti siano messi in condizione di collaborare per fare delle nostre regioni il posto migliore dove lavorare, studiare, vivere e investire. La Toscana, l'Italia, l'Europa hanno bisogno che si accresca il numero dei cittadini, di energie che contribuiscono alla crescita delle nostre economie e delle nostre città.

L'ultimo Consiglio Europeo del 14 dicembre 2007 ha chiaramente ribadito che vi è una stretta connessione tra la gestione dei flussi migratori e la realizzazione della *Strategia di Lisbona* in quanto le migrazioni possono favorire la crescita, la competitività, l'adeguatezza del mercato del lavoro, la produttività, la finanza pubblica. È per questo che il Con-

[1] Contributo di Gianfranco Simoncini, Assessore all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro della Regione Toscana.

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print), © 2008 Firenze University Press

siglio Europeo ha preso l'impegno di elaborare in materia una 'politica europea comune' finalizzata a gestire le sfide poste dall'emigrazione nella nuova era della globalizzazione ed a quelle poste dalle prospettive demografiche di un'Europa sempre più anziana, che senza una maggiore mobilità della forza lavoro, senza migrazioni interne ed esterne rischia di non disporre del capitale umano necessario per lo sviluppo.

Queste sono le sfide presenti anche nella nostra Regione, una regione – come afferma l'ultimo rapporto Censis sulla Toscana (Censis 2006) – sempre più aperta, dove migliaia di cittadini hanno dato vita ad una presenza minuta e diffusa per il mondo e il cui territorio è il luogo di approdo di flussi crescenti di persone mosse da finalità diverse; ma dove sono presenti difficoltà nei processi integrativi degli immigrati. Noi non dobbiamo perdere l'apertura che ha costituito il punto di forza del nostro modello di sviluppo, ma allo stesso tempo dobbiamo governare un fenomeno che impone oggi nuove soluzioni, diverse rispetto alla semplice integrazione economica degli immigrati, capaci di creare sia integrazione economica che integrazione sociale. Questa è una necessità della Toscana.

Nei prossimi quindici anni, nel 2023, gli studi dell'Irpet prevedono che la nostra regione possa aumentare del 4% la propria popolazione e passare a 3,7 milioni di abitanti (Irpet 2005: 14). Se vi sarà crescita demografica, ciò accadrà grazie all'apporto dei cittadini provenienti da altri stati. Spetterà all'immigrazione compensare il calo naturale della popolazione. L'Irpet prevede che gli stranieri presenti in Toscana saranno allora oltre 400.000, ovvero il 12% della popolazione. La capacità della Toscana di crescere attraverso l'inclusione dei nuovi cittadini costituisce il presupposto essenziale al mantenimento di condizioni di sviluppo. Già oggi in Toscana i cittadini con un *background* straniero sono una parte importante della nostra società. Tra il 1995 ed il 2005 i residenti stranieri in Toscana sono quasi triplicati, avvicinandosi allora al 6% dei residenti. Tra il 2005 ed il 2007 l'aumento è stato del 21,1%, raggiungendo così i 234.398 stranieri residenti nella nostra Regione, pari al 6,4% dei residenti. I lavoratori stranieri occupati in aziende toscane ed iscritti all'Inps hanno raggiunto, nel 2006, il numero di 197.958 unità, di cui 140.131 extracomunitari e 50.467 provenienti da paesi dell'Unione europea. Gli occupati stranieri sul totale sono circa il 7%, un punto percentuale superiore al dato nazionale, la quota di stranieri, tra le assunzioni del 2007, è pari al 30%.

Gli stranieri vengono in Toscana non solo per dedicarsi ad attività di lavoro dipendente, ma anche per creare imprese e lavoro. Secondo i dati di una recente indagine (Unioncamere-Infocamere Movimprese 2006) i «titolari di impresa stranieri sono passati dal 6,2% del 2001 a quasi il 12% del 2006», e tra gli imprenditori con meno di trenta anni gli stranieri sono il 26,5%. Si tratta di dati che testimoniano il contributo fornito dagli stranieri al sistema imprenditoriale toscano. In base ai dati della Camera di Commercio di Prato – la provincia italiana dove più elevata

è la percentuale di residenti stranieri (10,7%) –, da almeno un quinquennio il contributo quantitativo delle iniziative promosse da cittadini stranieri allo sviluppo della struttura imprenditoriale della provincia appare determinante. Ciò grazie soprattutto alla consistente dinamica dei tassi di iscrizione di nuove imprese che, in taluni casi, superano di quattro o cinque volte la media.

Assieme a questi elementi positivi, va però ricordata – come rilevato dagli Uffici ispettivi – la diffusione nelle ditte straniere in generale e cinesi in particolare di pratiche quali l'impiego di manodopera clandestina, l'inosservanza degli oneri previdenziali e delle norme sulla sicurezza sui luoghi di lavoro, i pagamenti in nero, l'evasione fiscale e gli orari di lavoro prolungati e notturni.

Oltre che per lavorare e per creare impresa, gli stranieri extracomunitari vengono in Toscana anche per studiare. Il loro numero si aggira attorno alle 5000 unità, circa 3000 dei quali iscritti alle Università toscane. A questi poi dovremmo anche aggiungere i 624 stranieri che dai diversi paesi del mondo studiano su Trio, la nostra piattaforma di formazione a distanza. La Toscana è parte del mondo ed i cittadini del mondo fanno parte della Toscana e contribuiscono al suo sviluppo. Si tratta di un fenomeno che, come abbiamo visto, raddoppierà il suo peso nei prossimi quindici anni e che, per questo, richiede un impegno per il rafforzamento delle politiche che hanno dato risultati positivi per la loro inclusione nell'istruzione, nella formazione e nel lavoro. È attraverso queste leve che noi possiamo realizzare tre obiettivi basilari per l'inclusione, ovvero l'apprendimento della lingua italiana, l'accesso a posti di lavoro adeguati e idonei al mantenimento della dignità umana, la formazione di una cultura della sicurezza nei luoghi di lavoro affinché si riducano i rischi di incidenti e malattie professionali.

Nella scuola toscana la percentuale di alunni stranieri è in costante aumento, ed ha raggiunto circa 40.000 presenze, con una incidenza dell'8,4%. Questa crescita è stata accompagnata da un impegno politico volto a favorire: l'inserimento nel sistema scolastico dei minori ricongiunti e dei minori non accompagnati; l'inserimento dei minori figli degli immigrati, nati in Italia; il progressivo aumento di scolarizzazione della popolazione straniera.

In molte realtà locali della Toscana si sono sviluppate eccellenti esperienze di costruzione di nuove pratiche di accoglienza e di integrazione, sia a supporto dei ricongiungimenti, sia per la prevenzione degli abbandoni precoci. Alcune scuole hanno definito un Protocollo di accoglienza per intervenire sull'inserimento di bambini che arrivano in Toscana dopo l'avvio dell'anno scolastico. In molte realtà locali, i Comuni e le Province si sono impegnati a sostenere la scuola nell'offerta di percorsi formativi personalizzati, nella messa a disposizione di mediatori linguistici e culturali e nella promozione di interventi formativi che coinvol-

gessero anche i genitori, come per esempio corsi di alfabetizzazione per genitori e/o adulti stranieri; attività di formazione mirata ai temi delle pari opportunità e al ruolo della donna nella famiglia e nella società; attività di formazione all'educazione familiare ed a metodi educativi. La sfida è ora quella di portare a sistema le buone pratiche.

Vi sono però consistenti margini di miglioramento degli interventi nel settore, che costituiscono una sfida cui il sistema dell'istruzione deve far fronte. Quello che ancora non soddisfa è l'*elevato tasso di insuccesso scolastico degli alunni stranieri*. Gli insuccessi, in Toscana, crescono infatti progressivamente da circa il 4% nella scuola primaria al 13% nella scuola secondaria di primo grado, per arrivare al 26% nella scuola secondaria. Gli alunni stranieri in ritardo costituiscono quote molto alte per ogni livello di scolarità; si passa infatti dal 22% nella scuola primaria al 55,4% nella scuola secondaria di primo grado, al 73,4% nella scuola secondaria di secondo grado. Gli alunni stranieri stanno accumulando un ritardo che, nei fatti, rappresenta l'avvio di un *gap* sociale che, col tempo, non può non essere considerato un pericoloso elemento che ostacola l'integrazione sociale (http://primapagina.regione.toscana.it/index.php?codre=25679>, 05/08).

Non tutte le responsabilità di questo andamento sono del sistema dell'istruzione. Gli immigrati portano con sé situazioni problematiche che hanno conseguenze pesanti sulle possibilità di apprendimento dei figli (dalla non conoscenza della nostra lingua a condizioni di vita e di lavoro problematiche). Tuttavia, si tratta di problemi la cui soluzione richiede il completamento dei processi di riforma del sistema dell'istruzione, a partire dalla riforma del titolo V della Costituzione che creerà le condizioni per un rafforzamento dei legami della scuola con le politiche locali.

Strettamente connesso al problema dei ritardi e dell'insuccesso scolastico, è il nodo dell'*istruzione degli adulti*. Negli ultimi anni la popolazione straniera è aumentata in Toscana di circa 20.000 unità per anno, e pochi immigrati arrivano con sufficienti competenze linguistiche. Nei Centri Territoriali Permanenti della Toscana la presenza di cittadini stranieri si aggira tra i 5 ed i 6000 partecipanti per anno. Si tratta di un contributo importante, ma l'obiettivo deve essere di assicurare a tutti i nuovi venuti la possibilità di apprendere l'italiano, di parlarlo ad un livello adeguato per la vita quotidiana e per il lavoro. L''Italiano per tutti' i nuovi arrivati è un obiettivo su cui dovranno essere concentrati gli sforzi assicurando a ciascuno dei nuovi arrivati, indipendentemente dall'età, l'opportunità di apprenderlo – forse anche l'obbligo – nei primi sei mesi di permanenza. Senza la lingua non c'è dialogo.

L'integrazione linguistica non può essere rinviata alle seconde o alle terze generazioni di immigrati. A questo proposito noi abbiamo sostenuto e promosso positive esperienze pilota di formazione linguistica e culturale degli immigrati a carattere preventivo, svolte direttamente nei loro paesi di provenienza. In collaborazione, poi, con alcune organizzazioni non gover-

native della Toscana, abbiamo anche utilizzato con successo Trio e gli strumenti della formazione a distanza per accelerare ed estendere la formazione linguistica degli immigrati. I risultati sono stati positivi. L'obiettivo ora è di valorizzare ed estendere le buone pratiche. Sul terreno delle politiche della formazione e del lavoro, la Regione Toscana si è data attraverso i Piani di indirizzo tre obiettivi primari rispetto ai bisogni degli immigrati:

1. attivare politiche di accoglienza rispettose dei diritti di tutti i lavoratori;
2. garantire loro un inserimento lavorativo;
3. favorire l'emersione della condizione di clandestinità.

A questi obiettivi ha dato un contributo significativo anche il *sistema di formazione professionale* della Regione Toscana, che nello scorso anno ha consentito a circa 4000 cittadini stranieri, 2702 donne e 1298 uomini, di conseguire una qualifica professionale.

Un dato più rilevante è costituito dai Servizi per l'impiego della Toscana che nel 2007 hanno avviato al lavoro 48.676 lavoratori extracomunitari (28.303 maschi e 20.373 femmine) e che gestiscono uno stock di iscritti extracomunitari che al 31 gennaio del 2007 era di oltre 26.000 lavoratori (*ibidem*). Questo credo ci consenta di poter dire che i Servizi per l'impiego della Regione svolgono la loro parte, che potrà e dovrà essere migliorata, ma che già presenta dei risultati tanto più importanti, se si considera che in questi dati non sono inclusi i cittadini provenienti dai paesi dell'Est entrati a far parte dell'Unione europea (Romania, Polonia, Bulgaria ecc.) e che costituiscono una quota rilevante degli utenti dei Servizi.

Rimane problematica la situazione degli *infortuni sul lavoro* occorsi a lavoratori extracomunitari. In Toscana i dati del Casellario Inps rivelano una situazione che assolutamente richiede interventi urgenti. Al dato del 2006 che ha visto tra gli extracomunitari 8243 incidenti, di cui 6 mortali, si accompagna il dato del primo trimestre del 2007 con un morto e 2010 incidenti (*ibidem*).

È noto che il problema della sicurezza non riguarda solo gli immigrati, che oltre che da fattori culturali esso è generato dalla qualità del lavoro. Il problema è serio e proprio una delle prime iniziative che ho assunto agli inizi di questa legislatura è stata di destinare consistenti risorse per la formazione continua alla sicurezza e alla prevenzione sui luoghi di lavoro con l'intenzione di dare un ulteriore forte impulso alla mobilitazione che la Regione, insieme agli enti locali e ai sindacati, mette in campo per contrastare un fenomeno che anche nella nostra regione assume tuttora contorni preoccupanti. Si tratta di una notevole mole di risorse, che abbiamo deciso di concentrare su questa emergenza e che va ad aggiungersi alle normali iniziative di formazione che le imprese sono tenute a fare, per legge, per la sicurezza dei lavoratori.

Con i nostri fondi si finanziano progetti e piani formativi aziendali che danno priorità alle attività nel campo della sicurezza e della prevenzione degli infortuni sui luoghi di lavoro. In particolare, sono destinatari privilegiati degli interventi i lavoratori considerati più a rischio, vale a dire quelli di età superiore a 45 anni, quelli che lavorano in imprese con meno di quindici dipendenti, gli iscritti in liste di mobilità, i lavoratori che possiedono il solo titolo di istruzione obbligatoria e tutti i lavoratori con contratto atipico.

Per concludere, vorrei sottolineare due motivi che dovranno ispirare le nostre politiche in materia. In primo luogo, è chiaro che dobbiamo rafforzare il nostro impegno per lottare e prevenire ogni forma di discriminazione etnica, religiosa, di genere sul terreno dell'educazione e del lavoro. Questo non solo perché ogni discriminazione è ingiusta, ma perché è anche dannosa e va contro le necessità di sviluppo della società toscana. La propensione dei toscani all'apertura verso il mondo, alla internazionalizzazione della nostra società e della nostra economia va incoraggiata perché sta alla base dei nostri successi passati e futuri. In secondo luogo, oramai la prima fase del flusso migratorio verso la Toscana è passata. In questi anni abbiamo ottenuto buoni risultati nell'assicurare processi di integrazione economica degli immigrati. Oggi dobbiamo accompagnare gli interventi che hanno dato risultati positivi su questo terreno con nuove misure di sistema che assicurino anche una migliore integrazione sociale. Questo si basa sulla nostra capacità di rafforzare le possibilità di non vivere in mondi separati, di accrescere le opportunità di dialogo tra le diverse comunità. Il dialogo e la comunicazione tra diverse identità culturali stanno alla base della cooperazione tra le diverse energie impegnate a costruire le condizioni per la crescita economica e sociale della Toscana. Per ottenere questi risultati ci vogliono anche e soprattutto operatori qualificati e ben attrezzati; per questo abbiamo voluto impegnarci in questa iniziativa che ci auguriamo mostri i prodotti più interessanti per rafforzare l'efficacia del nostro lavoro.

2. L'inclusione e il dialogo tra culture nelle politiche dei comuni italiani[2]

2.1 Legalità

L'inclusione è un *processo bilaterale* che coinvolge la società ospitante e i cittadini stranieri, nel rispetto reciproco di obblighi e diritti in grado di garantire la piena partecipazione dell'immigrato alla vita so-

[2] Contributo di Fabio Sturani, Sindaco di Ancona, Vice Presidente dell'ANCI, Associazione Nazionale Comuni d'Italia, con delega sull'immigrazione.

ciale, economica, culturale del paese d'accoglienza, a pari titolo e con pari dignità rispetto agli altri cittadini, una parità che si gioca tutta sul piano *della legalità e dei diritti*. È necessario affrontare subito il tema su un piano di 'concretezza'. Infatti, finché rimane vero che nel nostro Paese due cittadini stranieri su tre, prima di diventare regolari, sono stati irregolari, clandestini per forza, non per scelta, perché appena lo Stato Italiano gliene ha dato la possibilità sono emersi, si sono regolarizzati, parlare di inclusione rimane un discorso astratto, più di filosofie che di pratiche.

Una priorità per l'inclusione sociale è dunque *approvare la riforma Amato-Ferrero* che, prevedendo modalità di ingresso della forza-lavoro più realistiche, si rapporta alla migrazione come a un fenomeno stabile, permettendo quindi di avviare un vero discorso di inclusione e di dialogo su un piano paritario.

2.2 Un 'modello italiano'?

Le politiche per l'integrazione vengono delegate dall'ordinamento a Regioni e Autonomie locali. È interessante il quadro che emerge dall'ultimo Rapporto CNEL sugli indici di integrazione (Di Sciullo e Pittau 2007): aumenta il numero di province che esprimono una capacità di integrare di massimo livello, ma si allarga inesorabilmente la forbice che separa le regioni che riescono a integrare da quelle che non ci riescono, o che lo fanno in minima parte.

Sembra che i 'bravi' diventino sempre più bravi, mentre i 'meno bravi' rimangono fermi. Ancora più preoccupante è il fatto che questo divario corrisponde esattamente alla distribuzione geografica, con la parte meridionale e insulare del Paese che non riesce, salvo pochissime eccezioni, ad esprimere indici potenziali di integrazione sufficienti, mentre quella settentrionale, ed in particolare il Nord-Est, i territori delle 'ordinanze' e le regioni adriatiche, è vicina all'eccellenza. Ciò che sembra venire fuori è che il nostro Paese esprime politiche di integrazione, che sono però frammentate e diversificate, risentendo fortemente dei ritardi strutturali di alcune regioni rispetto ad altre. È carente una capacità di programmazione e definizione di obiettivi a livello nazionale, che renda i risultati raggiunti da alcune zone conosciuti e più facilmente trasferibili in altri.

In tale contesto, i delicati processi di integrazione sociale nei confronti dei cittadini immigrati sembrano avvenire più facilmente all'interno di contesti urbani medio-piccoli, caratterizzati da maggiori possibilità alloggiative, un accesso più paritario ai servizi e una maggior facilità nell'instaurarsi di relazioni umane. In Francia, ben il 40% della popolazione immigrata vive nell'area metropolitana di Parigi; in Spagna quasi la metà dei cittadini stranieri si trova tra Madrid e la Catalogna. Simile la si-

tuazione in Gran Bretagna e Portogallo. Da noi, invece, solo il 20% dei cittadini stranieri abita nelle due maggiori aree metropolitane di Roma e Milano (*Caritas-Migrantes* 2007). La naturale conformazione del nostro paese, divisa in centri medio-piccoli con proprie identità e tradizioni, ben si adatta a costituire un modello tutto italiano di integrazione che, se adeguatamente accompagnato, potrebbe trasformarsi in un vero e proprio 'modello interculturale'. L'ultimo Dossier Caritas parla proprio di un «potenziale di integrazione disperso nel piccolo» (*ibidem*) in grado di evitare il degrado delle grandi periferie urbane che sono la premessa inevitabile delle *banlieu*.

In Italia, un modello vincente di effettiva partecipazione delle piccole realtà locali a processi di inclusione sociale c'è già, va tuttavia replicato, standardizzato, diffuso. Si pensi ad esempio al Sistema di Protezione per i Richiedenti Asilo e Rifugiati: una rete di più di cento enti locali di diverse dimensioni demografiche, dal più piccolo comune in rete di 780 abitanti alle grandi realtà metropolitane, che riesce a contemperare l'offerta di servizi standardizzati sull'intero territorio nazionale al rispetto ed alla valorizzazione delle specificità locali, oppure a modelli di sperimentazione avanzata come il progetto IntegRARsi (si veda al riguardo la descrizione dei prodotti IntegRARsi nella Parte Seconda del presente volume).

2.3 I servizi

L'approccio complessivo deve essere quello di favorire, con strumenti specificamente orientati alla popolazione straniera, l'*accesso a servizi di tipo 'universalistico'*, a disposizione cioè di tutti i cittadini. Si tratta di una scelta di fondo che riteniamo particolarmente importante perché permette di mettersi al riparo dal rischio, concreto ed attuale, della ghettizzazione: il quartiere degli stranieri, la scuola (o la classe) dei bambini stranieri, le strutture sanitarie (o i servizi sanitari) per stranieri. Il presupposto da cui partire è che l'inclusione è una strada che permette di ridurre progressivamente il divario esistente tra i cittadini italiani e i cittadini stranieri nell'accesso ai diritti che la Costituzione garantisce a tutti. In questo contesto, l'acquisizione di un lavoro, la disponibilità di un alloggio, l'accesso ai servizi sanitari e all'istruzione rappresentano i passaggi fondamentali, imprescindibili, per l'avvio di qualsiasi percorso di inclusione.

Il *lavoro* assume un rilievo particolare, non solo perché in molti casi costituisce il motivo di partenza dal paese di origine, ma perché in molte legislazioni nazionali europee (si veda, ad esempio, in Italia la Legge 189/02) esso costituisce la condizione a cui è legata la loro permanenza. Il lavoro, oltre ad essere un diritto costituzionalmente garantito, è la base su cui uomini e donne costruiscono la propria esistenza ma anche la propria dignità e la propria identità. Una condizione di assistenza con-

tinuativa non favorisce né i processi di inclusione né quelli di partecipazione. Su questo rimane centrale facilitare e sostenere i meccanismi di incontro tra domanda e offerta di lavoro a partire, come si diceva prima, dalla modifica delle attuali norme che lo regolano.

Con riferimento alla questione dell'*alloggio*, è prioritario un intervento pubblico in favore delle famiglie a basso reddito, per le quali la soluzione del problema abitativo non può essere affidata al mercato privato. Tra le politiche da privilegiare: l'incentivazione del canale di affitto concordato, soprattutto attraverso incentivi fiscali; il potenziamento del Fondo sociale per l'affitto, rendendolo uno strumento di *welfare* degli enti locali e stabilendo sistemi di regolazione delle procedure esecutive degli sfratti; la revisione della legge 410/01 che regola l'alienazione degli immobili pubblici, garantendo la tutela delle famiglie che li abitano e di altre fasce disagiate con prezzi bassi per l'affitto e il diritto all'acquisto a prezzi equi; e, soprattutto, il *rilancio delle politiche di edilizia residenziale pubblica* e dell'edilizia agevolata in locazione, innanzitutto attraverso il rifinanziamento e l'estensione ai cittadini stranieri degli strumenti di sostegno previsti dalla della legge 21/01. In linea generale, l'alloggio deve rientrare a pieno titolo nell'area dei diritti, uscendo dalle logiche di puro mercato, e gli interventi regionali e locali devono essere adeguatamente sostenuti da politiche e finanziamenti nazionali.

In merito all'*accesso ai servizi sanitari*, imprescindibile appare essere il potenziamento del Servizio Sanitario Nazionale, attraverso strategie e misure in grado di rendere più agevole il ricorso alle cure da parte della popolazione straniera. Per rendere fruibili le prestazioni sanitarie è fondamentale una buona informazione (sia degli operatori che dell'utenza), un continuo monitoraggio per far emergere problemi e soluzioni, nonché specifiche azioni di coordinamento tra Stato, Regioni ed Enti locali al fine di attuare una piena parità di trattamento degli stranieri nell'accesso al servizio sanitario pubblico. Anche in questo ambito fondamentali appaiono i servizi di mediazione interculturale e la lettura dei bisogni in un'ottica di genere. I dati sull'interruzione volontaria di gravidanza, ad esempio, evidenziano come siano molte di più le donne straniere, rispetto a quelle italiane, a farvi ricorso.

In riferimento all'accesso all'istruzione, i dati riferiscono che il 4,8% degli studenti presenti nelle nostre scuole è di origine straniera. Questi scontano un differenziale nelle promozioni pari al 12,56% rispetto agli alunni italiani. Queste due percentuali rendono conto di un repentino e sostanziale aumento della complessità del lavoro educativo, destinato ad aumentare esponenzialmente, se si considera che il numero dei nuovi nati da genitori entrambi stranieri è passato dalle 8000 nascite dei primi anni Novanta ai 50.000 nuovi nati all'anno attuali. A fronte di questa accresciuta complessità, la spesa complessiva per l'istruzione e la formazione, invece di aumentare, è diminuita negli ultimi 10 anni dello 0,71%.

Forse anche questo è il terreno su cui mettono radici iniziative locali di limitazione del diritto all'istruzione, che rischiano di generare delle vere e proprie spaccature nel tessuto sociale in materia di diritti costituzionalmente garantiti.

Bisogna dunque ripartire da una ricognizione approfondita delle buone pratiche espresse dagli istituti scolastici sul territorio, che sono molte e di grande interesse, in particolare nei campi della mediazione culturale e dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, sostenendone la continuità e la diffusione attraverso 'politiche nazionali per l'istruzione' che poggino, innanzitutto, su un adeguato investimento di risorse. Urgente, inoltre, è la semplificazione delle modalità di riconoscimento dei titoli di studio, dei titoli professionali e delle iscrizioni negli ordini professionali. L'attuale difficoltà delle pratiche di riconoscimento è un elemento che disincentiva la migrazione qualificata e favorisce un modello culturale pericoloso di integrazione subalterna. Ciò potrebbe creare il sorgere di due temibili effetti riconducibili ai processi migratori, *in primis* il moltiplicarsi delle disuguaglianze, di fenomeni xenofobi e manifestazioni di conflittualità 'interculturale', nonché lo sfociare nella marginalità delle seconde generazioni che, a causa della mancanza di prospettiva di un avanzamento sociale, acuiscono la percezione di essere portatori di uno stigma negativo, ossia quello di essere figlio/a di genitori migranti. L'effettiva integrazione delle seconde generazioni rappresenta non solo una tappa cruciale dei fenomeni migratori, ma anche un importante fattore di cambiamento sociale per le società riceventi. Esse misurano il livello di stabilità che l'immigrazione può raggiungere in un paese e svolgono un ruolo fondamentale di mediazione tra la famiglia di origine e la società che li accoglie. La cosa migliore e più concreta che possiamo fare per rendere le seconde generazioni un ponte importante di dialogo tra culture è di accelerare, come loro stessi chiedono, la riforma sulla cittadinanza, rendendo legge ciò che è già un dato di fatto nella composizione sociale: l'interculturalità.

2.4 La partecipazione

La riforma sulla cittadinanza, insieme all'estensione del diritto di voto amministrativo agli immigrati con permesso di soggiorno nella Comunità europea, costituisce un passaggio fondamentale da cui partire per poter instaurare rapporti di comunicazione e partecipazione proficui tra territorio e cittadinanza di origine straniera. A proposito di partecipazione, i dati emersi da una indagine effettuata dall'ANCI sono sconfortanti, e danno conto di quanto sia complesso e faticoso il percorso del riconoscimento reciproco. Solo il 3% dei Comuni facenti parte del campione composto da 700 Comuni si è dotato di consiglieri comunali aggiunti, mentre sale leggermente, del 5%, la percentuale di Comuni che

hanno attivato una Consulta degli stranieri (<http://wwww.ancibel.it>, 05/08). Questi dati evidenziano una situazione di vero e proprio *deficit* democratico e la mancanza dei presupposti minimi necessari per una concertazione delle politiche con i destinatari ultimi delle stesse.

In sintesi, affinché i processi e le politiche di integrazione non siano fini a se stesse, è necessario potenziare tutti quegli strumenti che facilitino il dialogo e la conoscenza reciproca, sui territori, tra una società che accoglie e i nuovi cittadini. La parola chiave è «partecipazione», nella convinzione che maggiore è il livello di condivisione, più le scelte saranno valide e sostenibili.

3. Dialogo interculturale e inclusione sociale: cenni sulla riforma scolastica della regione Styria[3]

3.1 Dati ed elementi relativi alla migrazione e all'immigrazione nelle scuole austriache

In Austria vivono attualmente 1,4 milioni di persone straniere, pari al 17% dell'intera popolazione. Vivono una situazione difficile, soprattutto nelle grandi città.

Il tasso di disoccupazione degli immigrati e il loro rischio di povertà sono il doppio rispetto agli austriaci nativi. Si nota, di frequente, una tendenza al loro isolamento e alla creazione di società parallele.

Dalle ultime due *Indagini PISA* (*Programme for International Student Assessment*, 2000; 2003) è emerso che i figli di immigrati si trovano in media 1,5 anni indietro rispetto ai figli dei nativi. Tra gli immigrati di seconda generazione, il rendimento è ancora peggiore, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento della lingua tedesca e per la propria madrelingua. Il 30% dei figli di immigrati interrompe gli studi ed ha quindi scarse possibilità di trovare un posto di lavoro. Questa mancanza di prospettiva alimenta e accresce il numero di immigrati violenti e criminali.

Una ulteriore situazione di svantaggio si riscontra nelle scuole per i bambini dai 10 ai 14 anni. Com'è noto, in Austria esistono due sistemi scolastici per queste classi: la cosiddetta *Hauptschule* come 'scuola base' e il *Gymnasium* per i 'più bravi'. Mentre il 33% dei bambini della regione Stiria, di età compresa tra i 10 e i 14 anni, frequenta il *Gymnasium*, i figli di immigrati sfiorano il 16%, neanche la metà. Questo è uno spreco di talenti e un ulteriore svantaggio per i figli di immigrati.

[3] Contributo di Bernd Schilcher, membro del Gruppo di esperti per la riforma del sistema scolastico regionale in Stiria (Austria).

3.2 Integrazione sociale e dialogo interculturale nelle scuole della regione Stiria

In Austria manca ancora la percezione di essere un paese di immigrati. Per questo nella regione Stiria ci stiamo concentrando molto sullo sviluppo di politiche e strategie per l'inclusione sociale e per il dialogo interculturale. In particolare abbiamo promosso diverse iniziative:

1. già 22 anni fa, in Stiria, ci siamo dedicati all'integrazione dei bambini con *special needs* (*SpF*). Oggi abbiamo 3310 bambini completamente integrati. L'86% di loro è di età compresa tra i 6 e i 14 anni e sono espressione di particolari situazioni di svantaggio;
2. 15 anni fa abbiamo seguito questa direzione anche per i bambini stranieri. Questo riguarda attualmente 9200 bambini tra i 6 e 14 anni che rappresentano il 10% degli alunni coetanei della regione della Stiria;
3. oggi stiamo promuovendo in vari modi l'apprendimento della lingua tedesca tra immigrati di seconda generazione. Sono molti i figli di immigrati che frequentano lezioni di tedesco, già a partire dai primi anni di vita (all'incirca nel corso dell'ultimo anno di asilo). Al contempo, non tralasciamo l'insegnamento della loro madrelingua, in quanto la seconda generazione non ha padronanza né dell'una né dell'altra lingua. Numerose sono le associazioni private che provvedono a fornire un supporto agli immigrati fornendo loro informazioni, aiuto, indicazioni su uffici pubblici, istituti scolastici, istituzioni sanitarie, uffici di collocamento e, non ultimo, strutture di assistenza sociale. È di fondamentale importanza tenere a mente principi quali tolleranza, comprensione e rispetto dei diritti umani, al fine di portare avanti un vero processo di inclusione che inizia dalla scuola. Si riscontra, invece, in Austria, un atteggiamento non sempre aperto a tali principi, tanto che numerosi figli di immigrati vengono iscritti nelle 'classi differenziali' per bambini disabili o con difficoltà di apprendimento, quando il loro unico svantaggio consiste nella scarsa padronanza della lingua tedesca.

Questo è, ovviamente, inaccettabile.

3.3 La riforma scolastica nella regione della Stiria: provvedimenti educativi per l'integrazione

Alla luce di quanto detto, i due maggiori partiti politici hanno deciso, nel 2007, di lanciare in Stiria un'unica scuola per tutti gli alunni dai 10 ai 14 anni: per bambini austriaci e stranieri, per coloro che sono dotati di talento, per gli appartenenti al ceto elevato, medio e inferiore, per chi ha doti intellettuali, artigianali, musicali o artistiche. L'obiettivo è che tutti imparino a vivere insieme.

La diversità deve essere percepita come una ricchezza e questo vale anche e soprattutto quando i destinatari di politiche di integrazione sociale sono bambini di varia nazionalità.

4. Il dialogo interculturale nel quadro dei programmi dell'Unione europea[4]

La diversità culturale è da sempre un fondamento del progetto europeo ed è un elemento centrale di tutte le politiche ed azioni dell'Unione europea. Negli ultimi decenni l'allargamento dell'Unione europea verso i Paesi dell'Est, la globalizzazione, i flussi migratori, nonché la mobilità di persone e lavoratori al di là delle frontiere nazionali hanno provocato un'interazione sempre più ricca tra culture, lingue, etnie e religioni diverse. La società europea contemporanea si basa dunque su un'enorme diversità culturale, nonché sulla capacità di promuovere valori comuni e condivisi e di costruire un'integrazione pacifica e fruttuosa tra tutti i differenti gruppi.

Sfida dell'Europa del XXI secolo è diventare una vera società interculturale, basata sul rispetto e sullo scambio tra individui e gruppi di differenti tradizioni. La società interculturale va oltre la mera tolleranza e la società multiculturale, dove diverse culture e gruppi semplicemente coesistono ma conducono spesso vite parallele. Una vera società interculturale è una società in cui diversi gruppi cooperano e convivono in un senso di responsabilità condivisa ed in cui le diverse tradizioni ed origini culturali sono considerate elementi di arricchimento reciproco.

Queste considerazioni costituiscono la premessa su cui si è basata la decisione della Commissione Europea di istituire il 2008 Anno Europeo del Dialogo Interculturale, che intende, tra i suoi numerosi obiettivi, promuovere il dialogo interculturale in diversi ambiti: se arte e cultura sono generalmente i classici settori chiave del dialogo interculturale, la Commissione Europea ha voluto in quest'anno sottolineare che molte altre aree (come l'istruzione, l'impiego, i *media*, il multilinguismo, la religione, l'arte e la cultura) sono altrettanto importanti nel sostenere il dialogo interculturale. Il dialogo interculturale è diventato pertanto una priorità delle politiche e dei Programmi europei promossi della Direzione Generale della Commissione Europea per l'Istruzione e la Cultura.

Le politiche europee nei settori dell'istruzione, della cultura e della gioventù mirano a promuovere le competenze interculturali, a conoscere le diverse culture, a migliorare l'apprendimento e l'utilizzo delle lingue straniere, a rafforzare la partecipazione attiva dei cittadini – e dei giovani in particolare – alla vita sociale, ad assicurare pari opportunità di istruzione ed impiego per tutti i cittadini. Questi obiettivi sono direttamente collegati alla Strategia di Lisbona, il cui scopo ultimo è far diventare l'Europa l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, con una crescita sostenibile, lavori migliori ed una

[4] Contributo di Elsisabetta Degiampietro, caposettore valorizzazione della DG Istruzione e Cultura della Commissione europea.

maggiore coesione sociale per tutti. La Strategia per l'Inclusione Sociale perseguita in questi ultimi anni dall'Unione europea mira a costituire una società quanto più inclusiva possibile, in cui tutti i cittadini possano beneficiare e contribuire al progresso sociale ed economico. Diverse azioni sono dunque intraprese al fine di costruire un mercato del lavoro in cui accoglienza e inclusione siano una realtà e al fine di combattere la discriminazione ed aumentare l'integrazione in particolare dei più svantaggiati, i disabili, gli immigrati e le minoranze etniche e religiose, nonché di assicurare un adeguato livello di istruzione per tutti. Vari progetti e azioni sono stati condotti negli ultimi anni in questa direzione e hanno dato vita a risultati e iniziative di rilievo.

La valorizzazione a livello europeo, ma anche nazionale, dei risultati e delle buone prassi in materia di inclusione sociale e dialogo interculturale è diventata progressivamente un tema importante di dibattito proprio alla luce del mutato panorama socio-economico europeo degli ultimi anni.

La Conferenza di valorizzazione tenutasi a Firenze su *Prodotti ed esperienze per il dialogo interculturale: le migliori pratiche per l'inclusione sociale in Italia e in Europa*, co-finanziata dalla Direzione Generale della Commissione Europea per l'Istruzione e la Cultura, ha voluto contribuire a questo dibattito, mettendo a confronto esperienze nazionali e internazionali e prodotti formativi principalmente promossi dal programma Leonardo da Vinci su tematiche di grande attualità quali la sicurezza e l'inserimento di lavoratori emigrati sul luogo di lavoro, l'apprendimento della lingua da parte di lavoratori stranieri. L'evento non ha soltanto offerto una vetrina per le buone pratiche, ma ha anche facilitato il confronto, lo scambio, l'arricchimento reciproco di chi è chiamato a gestire a livello locale e nazionale la riforma delle politiche per l'inclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

ANCI Toscana-Associazione dei Comuni Toscani 2006, *Piano di attività 2005-2009. Aggiornamento 2006.*

Caritas-Migrantes 2007, *Immigrazione-Dossier Statistico 2007-XVII Rapporto sull'Immigrazione*, IDOS-Centro Studi e Ricerche.

Conferenza Unificata 2007, *Parere sul Documento programmatico relativo alla politica dell'immigrazione e degli stranieri nel territorio dello Stato per il triennio 2007-2009*, Roma 26 novembre 2007.

Consiglio dell'Unione europea 2008, *Conclusioni della Presidenza*, Bruxelles, 14 febbraio 2008 (18.02) (OR. en) 16616/1/07 REV 1.

Di Sciullo L. e Pittau F. 2007, *Quinto rapporto sugli indici di integrazione degli immigrati in Italia*, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro-Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri, Roma Marzo 2007, <http://www.portalecnel.it/portale/documenti.nsf/0/C1256BB30040CDD7C125730E004A8727/$FILE/V%20Rapporto%20indici%20di%20integrazione.pdf> (04/08).

Indagini PISA-*Programme for International Student Assessment* 2000, <http://www.pisa.oecd.org> (04/08).

Indagini PISA-*Programme for International Student Assessment* 2003, <http://www.pisa oecd.org> (04/08).

Legge 8 febbraio 2001, n. 21, *Misure per ridurre il disagio abitativo ed interventi per aumentare l'offerta di alloggi in locazione*, pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale, 45, 23/02/2001.

Legge 23 novembre 2001, n. 410, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 settembre 2001, n. 351, recante disposizioni urgenti in materia di privatizzazione e valorizzazione del patrimonio immobiliare pubblico e di sviluppo dei fondi comuni di investimento immobiliare*, pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale», 274, 24/11/2001.

Legge 30 luglio 2002, n. 189, *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo*, pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» n. 199 del 26 agosto 2002, Suppl. ord.

Petretto A. (a cura di), Irpet-Toscana 2020 *Una regione verso il futuro*, 2005, http://www.irpet.it/storage/pubblicazioneallegato/73_TOSCANA%202020.pdf> (06/08).

Regione Toscana, <http://www.regione.toscana.it/> (05/08).

Quarto Rapporto Censis 2006, *La situazione sociale della Toscana. Sintesi*, <http://www.rete.toscana.it/sett/lefp/pubblicazioni/allegati/lav68_sintesi.pdf> (04/08).

CAPITOLO II

LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI PER L'INCLUSIONE SOCIALE: MODELLI E STRATEGIE IN EUROPA

1. Storie di donne immigrate. Genere e autobiografia come formazione del sé[1]

1.1 Genere e narrazione di sé

L'uso delle fonti orali è degno di attenzione per il contributo che reca alla valorizzazione della soggettività e per la centralità che assume il singolo soggetto narrante; rispetto al dominio scientifico della ricerca quantitativa, l'indagine sulle singole storie è più orientata sulla ricerca qualitativa, che è più interpretativa e autoriflessiva[2]. La recente riscoperta dell'oralità nelle scienze umane e sociali come nuova metodologia di ricerca (nella storia, nella sociologia, nella psicologia, nella pedagogia ecc.) ha portato all'utilizzo della narrazione biografica e alla sua trascrizione a scopi scientifici. Si tratta di indagare con un procedimento di ascolto, i percorsi esistenziali di particolari ceti sociali e di diverse tipologie generazionali, sessuali e sociali, si tratta di recuperare e offrire spazi a tutte quelle testimonianze «relative all'avventura del tessere un'identità dicibile» (Covato 2006: 12). Ciò significa, in altri termini, prestare attenzione e cura a se stessi e alla propria interiorità, per far emergere a livello di consapevolezza e quindi di narrazione, dinamiche e conflitti interiori[3].

Di questa tendenza a far emergere il proprio vissuto insieme ai meccanismi inconsci che lo hanno determinato o accompagnato fanno parte molte pratiche autonarrative contemporanee (Sabatano 2005).

Non va comunque dimenticato che esiste una connessione tra i movimenti sociali e politici e autonarrazione a partire dagli ultimi quarant'anni. La pratica dell'autocoscienza come narrazione di sé delle donne tra

[1] Contributo di Simonetta Ulivieri, professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze.

[2] Sui vari metodi e tecniche di ricerca sul campo in ambito pedagogico (l'intervista, l'osservazione, le procedure di ricerca/azione), si veda Mantovani 1998.

[3] Si veda in proposito tutta la recente produzione di Duccio Demetrio, in particolare: Demetrio 1996.

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print), © 2008 Firenze University Press

donne viene utilizzata dal movimento neo-femminista a partire dagli anni Settanta del Novecento; metodo conoscitivo e narrativo di svelamento e scoperta esistenziale, l'autocoscienza è spazio di contronarrazione, comunità di parola e di ascolto in cui si cerca di marcare una differenza rispetto al passato (Bravo 2008: 16-17).

«Approcciarsi attraverso il prisma autobiografico alla differenza di genere significa interpretare l'autobiografia nella sua identità, affrontarla con categorie pedagogiche, utilizzarla come strumento di ricostruzione della storia di vita del soggetto. Ogni autobiografia è un vissuto euristico e un vissuto pedagogico» (Pulvirenti 2003: 299).

Sono le donne che in un forte contesto di valorizzazione del genere e della differenza fanno della narrazione personale una pratica politica. Per le donne, elaborare la propria esperienza personale mediante la parola, raccontarsi e dire il senso delle proprie relazioni con il mondo, trasforma il mondo stesso e il modo di rapportarsi con esso. È uno specifico dell'identità femminista il 'partire da sé', come metodo di autoconsapevolezza, costruito attraverso un'analisi autobiografica del proprio itinerario esistenziale, che rappresenta sempre, nel bene e nel male, il proprio percorso di formazione.

Questo itinerario di narrazione biografica si salda, di donna in donna, alle generazioni del passato, andando a ricostruire realtà omesse o taciute dalla tradizionale narrazione storica, fatta da uomini su temi generalmente interpretati o gestiti da altri uomini: il potere, il comando, il conflitto. In questo contesto si è anche inserita negli ultimi quaranta anni, nella storia della pedagogia e dell'educazione, la ricerca su temi del femminile, figure di donne, istituzioni laiche e religiose, che nei secoli avevano contribuito all'educazione delle bambine e delle donne, ma il cui operato era stato chirurgicamente rimosso sia nella ricerca, sia dalla produzione manualistica.

Insieme al movimento delle donne, si deve anche al movimento studentesco del 1968 il tentativo di *farsi* soggetto storico, attraverso la narrazione di sé e del proprio quotidiano, «passando dalla soggezione alla soggettività» (Passerini 1988: 7) e affermando il proprio diritto ad essere nella storia e quindi ad avere una propria storia. In questo modo vita pubblica e vita privata venivano a coincidere e la narrazione autobiografica diventava fonte accreditata per costruire una 'nuova storia', per dare identità a soggetti, gruppi o ceti marginali. Si trattava di indagare sulle vite quotidiane, sulle culture materiali, sulle storie dei soggetti senza storia apparente, sulle storie ai margini, mai raccolte in precedenza dalla storia ufficiale, politica, economica, militare. E questo dà luogo evidentemente ad un netto ridimensionamento del ruolo del pubblico e dell'istituzionale, rispetto all'individuazione di una ricca pluralità di soggetti, facendo emergere le singole dimensioni, individuali, di sesso, di religione, di classe, di provenienza geografica e quindi anche di et-

nia. In pratica è sempre più diffusa la consapevolezza, come afferma Jurij Lotman (Lotman 1985), che ognuno abbia il diritto a narrare la propria vita, a raccontarsi, scrivendo la propria biografia.

Il problema della trasmissione culturale dell'*essere donna* è un aspetto centrale della storia delle donne, in quanto connesso al proposito di contribuire alla costruzione dell'identità femminile, recependo e fornendo elementi che costituiscono una 'genealogia al femminile' che conferisca autorità al soggetto donna. Si tratta quindi di acquisire gli strumenti per narrarsi, ri-costruirsi come soggetto di un racconto, interpretare le proprie vicende, recuperare la memoria di sé. Nel momento in cui una donna stabilisce un rapporto tra la propria dimensione esistenziale e la narrazione di sé, tra vissuto e racconto biografico orale o scritto, compie una attribuzione di senso al proprio vivere ed essere al mondo, in relazione al tempo, al genere, alle relazioni sociali, agli avvenimenti politici.

I meccanismi di cura di sé, di autoemancipazione, di autovalorizzazione, sono sempre gli stessi: valgono per tutte le donne; soltanto, come vedremo, nel racconto di una donna immigrata, insieme alla denuncia del sessismo e della violenza fisica e psicologica, troviamo anche il pregiudizio etnico: all'oppressione di genere si somma anche quella razziale.

1.2 Le donne migranti. Tra emancipazione e sfruttamento

In passato, anche nel mondo occidentale, essere donne ha significato essere votate fin da bambine (Ulivieri 1999; Seveso 2001) ad un destino di marginalità e di inferiorità, un destino contraddistinto da privatizzazione, riduzione alla gestione del quotidiano, carenza di autonomia economica, assenza di istruzione, riduzione degli sbocchi lavorativi a pochi ambiti consentiti (collegati alla procreazione e al *maternage*), e ancora oggi noi possiamo rilevare che in molte parti del mondo le donne scontano con la violenza, lo sfruttamento e la mancanza di cultura il destino biologico di essere nate femmine. Se la differenza biologica tra i sessi è all'origine della differenza storicamente determinata dei ruoli, è anche vero che tale diversità è stata a lungo accentuata e quasi radicalizzata, e su di essa si è fatto leva per giustificare la prevalenza di un sesso sull'altro, per creare rapporti impari e di subalternità. Del resto, la formulazione stessa del concetto di genere, come quello dei ruoli sessuati, deriva la sua origine non tanto dalla presa d'atto di una realtà sessuata, quanto dalla constatazione di un forte squilibrio al suo interno. Occuparsi di studi di 'genere' risponde ad un'esigenza precisa: cercare di individuare, di stigmatizzare quanto vi è di socialmente costruito nella disuguaglianza sessuale (Piccone Stella e Saraceno 1996). Nel tempo la riproduzione dei ruoli ha creato stereotipi che ancora oggi collocano nel mercato del lavoro la professionalità femminile (definita 'naturale') in situazioni di cura, di accudimento, di relazione con gli altri, di uso del proprio cor-

po e della propria femminilità in processi di mercificazione del sesso e della generazione, riproducendo nel sociale attività che per millenni le donne hanno svolto nel privato; al contrario, i mestieri svolti nei secoli dai maschi investono ambiti proiettati da sempre all'esterno, sul territorio, nei luoghi pubblici, in stretto rapporto ad attività di competizione, di aggressione, di conquista, di offesa, o quantomeno di difesa di settori e poteri acquisiti.

Per le donne immigrate nel nostro Paese (come del resto in tutta l'Europa occidentale) si compie lo stesso 'destino'. Anzi, allo spostamento di emergenti settori femminili del mercato del lavoro italiano su professioni per definizione 'maschili' (fabbriche, aziende, banche, imprese ecc.) corrisponde una forte domanda sociale delle famiglie italiane per le professioni di cura (della casa, dei bambini, degli handicappati, degli ammalati, degli anziani), una domanda a cui sembrano voler e poter corrispondere solo le donne straniere, quelle che, con un termine nuovo, (ma molto tradizionale nel significato) vengono indicate come *badanti*, ovvero coloro che 'badano', guardano, si prendono cura di soggetti deboli: bambini, disabili, ammalati, anziani.

In Italia le donne immigrate nel corso degli anni Ottanta rappresentavano circa il 45% del totale degli immigrati. Negli ultimi anni il loro numero è aumentato fino a superare il 60% del totale, sia per effetto dei ricongiungimenti familiari, sia per la accresciuta domanda di lavoro e di guadagno da parte di singole donne, le quali vedono la loro presenza nel nostro Paese come un momento circoscritto della loro esistenza, a cui deve seguire un ritorno in patria con denaro adeguato alle loro necessità: acquisto di una casa, avviamento di una piccola impresa, studi superiori e universitari dei/delle figli/e, aiuti ai familiari più anziani e indigenti ecc.

Le prime donne immigrate arrivano nel nostro Paese negli anni Sessanta, quando in Italia è ancora in atto sia una forte emigrazione interna sud/nord, sia quella italiana verso altri paesi europei più ricchi, dove la condizione femminile è migliore e più libera.

Negli anni Settanta l'emigrazione femminile straniera nel nostro Paese aumenta. I principali gruppi etnici provengono da Capoverde, da vari paesi dell'America latina, dall'Eritrea, dalla Somalia. Comincia ad essere forte anche la presenza di donne filippine[4]. I canali di arrivo sono vari, dalle associazioni religiose, alle famiglie italiane provenienti dalle ex-colonie, ad agenzie non ufficiali e non riconosciute che svolgono il lavoro di intermediazione per lucro. Man mano che i gruppi di donne

[4] Sulla condizione delle donne immigrate nel nostro Paese, cfr. Campani 1999. Più in generale sulle donne emigranti: Favaro e Tognetti 1991; si veda anche sui processi di integrazione culturale Cambi, Campani e Ulivieri 2003.

arrivano e si radicano, grazie al loro lavoro, nel nostro tessuto sociale, tuttavia sono esse stesse a creare una rete di relazione tra l'Italia e il loro paese di origine, favorendo l'arrivo e la collocazione di parenti ed amiche in cerca, a loro volta, di occupazione. Anche nel lavoro domestico il rapporto negli ultimi decenni è cambiato. Da situazioni di lavoro fisso presso una determinata famiglia, le nuove immigrate sono passate a prestazioni lavorative giornaliere in famiglie diverse, recuperando quindi alcuni margini di scelta, di autonomia e di contrattualità.

È abbastanza comprensibile rilevare come la presenza costante, quasi segregata, presso una sola famiglia, crei sì rapporti di protezione e di sicurezza, ma nello stesso tempo limiti molto l'esplorazione del mondo esterno, impedendo di fatto la relazionalità, limitando la possibilità di fare nuove esperienze e la capacità di comparare l'offerta di situazioni e di retribuzioni diverse. Al contrario, la lavoratrice immigrata che vive da sola o divide un appartamento con altre donne, da un lato può 'mettersi sul mercato', andando ad operare nelle situazioni logistiche, relazionali ed economiche comparativamente migliori, e dall'altro può mantenere un sia pur limitato uso del tempo libero, che le permette di mantenere amicizie, rapporti, come pure consuetudini e usanze (religiose, alimentari ecc.) proprie.

Diversamente da altri paesi europei, nei quali la presenza delle donne immigrate è spesso dovuta ad un processo di ricostituzione del nucleo familiare, dopo che gli uomini per primi erano emigrati in Europa, chiamando successivamente a raggiungerli, le proprie famiglie, in Italia, fin dagli anni Settanta si verifica una significativa presenza femminile nel processo migratorio. Si tratta quindi di arrivi di donne sole, che hanno assunto in prima persona la decisione di emigrare per motivi di lavoro, provenienti in prevalenza da paesi asiatici o latino-americani, donne in prevalenza di religione cattolica. Solo verso la fine degli anni Ottanta si diffonde il fenomeno dell'arrivo di donne per ricongiungimento familiare. In questo caso i flussi migratori provengono da paesi arabi, si tratta di donne Egiziane, Tunisine, Marocchine, appartenenti alla religione musulmana.

Con la caduta del muro di Berlino, anche gli arrivi dall'Est europeo, già in parte presenti dagli anni Settanta, soprattutto sotto la forma di matrimoni misti, si intensificano. La evidente disparità economica ed il diverso tenore di vita, creano canali privilegiati per la prostituzione. Si tratta di giovani donne che vedono nella prostituzione una via facile per acquisire beni di consumo ed una diversa condizione economica. In seguito poi alla guerra nei paesi della ex-Juguslavia ed al progressivo impoverimento di alcune zone, si presenta anche la situazione di giovani donne, anche dotate di titolo studio che emigrano alla ricerca di un lavoro impiegatizio o nel commercio, e si vedono spesso coinvolte in attività illecite da protettori appartenenti alla malavita organizzata. In al-

cuni casi, giovani donne vengono rapite nelle loro zone di origine, per essere impiegate con l'uso della violenza e del ricatto nel mercato della prostituzione (Campani 2000: 39-75).

Attualmente l'emigrazione femminile 'regolare' in Italia avviene con queste diverse modalità:

1. domestiche con contratto di lavoro;
2. casalinghe che arrivano, spesso con i figli, per ricongiungimento al coniuge;
3. donne in fuga dai loro paesi per motivi politici e/o umanitari;
4. ragazze e donne oggetto di tratta e di sfruttamento sessuale.

Possiamo definire le donne del primo gruppo le *donne attive* nei processi migratori, perché sono persone che hanno vissuto ed agito in prima persona la decisione di emigrare. Sono donne capaci di vivere lo stress della lontananza e del lavoro in terra straniera, mantenendo saldi i rapporti con il paese e con la famiglia d'origine, che spesso conta sulle loro rimesse economiche per il proprio sostentamento, soprattutto se hanno alle spalle un divorzio o una vedovanza e devono provvedere ai figli. In altro caso sono donne sposate che, quando il loro progetto migratorio si va stabilizzando, riescono a far arrivare in Italia il marito ed i figli, operando quindi un 'ricongiungimento a rovescio', proprio perché gestito da donne.

Le donne che appartengono al secondo gruppo, possono essere definite le *donne invisibili e silenziose.* Relegate in un appartamento, spesso non debbono e comunque non possono comunicare con il mondo circostante; la famiglia nucleare riduce le occasioni d'incontro e le reti di relazioni. Spesso vivono in solitudine e nella paura del nuovo ambiente sconosciuto. La nuova lingua rappresenta per loro una forte difficoltà; spesso debbono utilizzare una comunicazione mediata o dal marito o da qualche connazionale amica. Uno dei modi per entrare in relazione con il nostro mondo sono i figli che spesso si impadroniscono del nuovo linguaggio con maggiore velocità e facilità. La scuola frequentata dai propri figli può divenire un luogo d'incontro di interlocutori e di interlocutrici, un luogo di ascolto di saperi e di informazioni che solo esse possono dare.

È interessante notare come soprattutto nelle scuole francesi, che presentano molte esperienze a riguardo, l'integrazione di bambini immigrati migliora nella qualità, quando i genitori, e in particolare le madri, vengono coinvolti in feste etniche e nella presentazione delle diverse culture di provenienza, mediante narrazioni di favole tradizionali, canti popolari ecc. (Desinan 1997: 96).

Invece risultano spesso in situazioni di irregolarità le donne immigrate impiegate nella prostituzione, in quanto rispetto a questo settore visibile, ma al tempo stesso sommerso, si può parlare di 'nuova schiavi-

tù femminile' o di 'tratta' di giovani donne e di sfruttamento sessuale[5]. Malgrado il fenomeno sia molto diffuso (l'80% del commercio sessuale nel nostro Paese si basa sull'attività di donne immigrate) e spesso contestato e combattuto da varie amministrazioni comunali quando diviene macroscopico creando problemi di ordine pubblico, tuttavia un sottile velo di ipocrisia lo protegge, e attualmente mancano interventi legislativi precisi, rivolti alla prevenzione e alla tutela delle giovani donne sfruttate.

1.3 Neo-femminismo e nuova identità femminile

Il movimento femminista e la riflessione sulla condizione femminile negli ultimi quaranta anni hanno compiuto un lungo percorso che, a partire dalle idee-forza dell'emancipazione femminile e dell'uguaglianza tra i sessi, ha cercato di costruire pari opportunità formative nei processi di apprendimento e di socializzazione, come nel lavoro, fino ad elaborare il pensiero della differenza sessuale e della valorizzazione del genere (Marone 2002). Più di recente, partendo dal concetto di diversità culturale si vanno introducendo concetti di riconoscimento e di accettazione delle alterità e di integrazione culturale tra donne di diversa etnia; «l'alterità ha costituito un problema assai complesso sia nel rapporto fra le diverse culture sia in relazione alle differenze presenti all'interno di un universo culturale spesso a torto considerato coerente al suo interno» (Covato 2007: 145).

A partire anche dalle singole vicende biografiche si tratta di arrivare ad una valorizzazione delle differenze che implica un valore aggiunto di produttività e di ricchezza culturale, che tradotto nelle relazioni sociali comporta anche trasformazioni economiche ed istituzionali: le relazioni tra i sessi, i rapporti genitoriali e familiari, la difesa della salute, la tutela degli ammalati e degli anziani, l'obbligo dell'istruzione per tutti, i diritti del lavoro, i diritti civili e politici.

L'autobiografia diventa «il genere letterario per eccellenza dove avviene il tentativo di negoziare l'identità di origine con quella di accoglienza» (Biagioli 2007: 260) e lo strumento tramite cui intraprendere

[5] Va comunque ricordato che a volte il problema della prostituzione si trova anche a monte dei processi migratori. Soprattutto nei paesi poveri del terzo mondo l'avvio di bambine e giovani donne alla prostituzione rientra nel costume sociale: in Nepal, circa diecimila ragazze ogni anno vengono vendute dalle famiglie per essere avviate alla prostituzione. Nell'Asia sud-orientale, i trafficanti di giovani individuano le comunità più deboli economicamente, poi si recano nei villaggi durante i periodi di siccità o di carestia e convincono le famiglie a vendere loro le figlie per poco denaro. Secondo l'Organizzazione Internazionale per l'Emigrazione, nei mercati occidentali della prostituzione arriva ogni anno quasi mezzo milione di donne, provenienti da tutti i paesi più poveri (Bales 2000; Ciconte e Romani 2002).

un cammino verso l'autoconsapevolezza e verso il riconoscimento e «la valorizzazione della differenza, intesa come risorsa e non come difetto, o deformazione, o indice di inferiorità» (Ulivieri 2007: 23).

Dalla metà degli anni Sessanta del Novecento si è avviata una nuova fase storica, in cui la presenza femminile ha assunto un ruolo più ampio nella società italiana, sia per i più alti livelli di scolarizzazione, sia per l'ingresso in fase di boom industriale nel mondo del lavoro di un grande numero di donne lavoratrici, la cui presenza si estese a tutta una serie di settori che prima erano generalmente riservati all'occupazione maschile, e in modo seppure molto graduale tale nuova presenza occupazionale femminile cominciò ad assumere anche mansioni più specializzate e ruoli direttivi.

Negli anni Settanta le donne sono state protagoniste attive di alcune delle conquiste nel campo dei diritti civili che hanno contribuito a trasformare fortemente sia da un punto di vista giuridico, che del costume i rapporti tra i sessi, la famiglia e la società. Ciò è avvenuto con l'introduzione del divorzio, la legalizzazione dell'aborto, il varo della riforma del diritto di famiglia, l'estensione ed i miglioramenti riguardanti i diritti di parità nel mondo del lavoro. Sono riforme molto importanti, che da un lato sostengono l'autonomia lavorativa e quindi economica delle donne, dall'altro ridefiniscono giuridicamente le relazioni tra i sessi in famiglia e nella società, dando di diritto, se non di fatto, piena uguaglianza nella coppia, nel rapporto con il partner, e nel ruolo genitoriale, nel rapporto con i figli.

Al di là di questi cambiamenti forti nel diritto (Galoppini 1986), gli anni Settanta hanno significato anche il costituirsi in Italia, in Europa, e più in generale, nel mondo occidentale di uno scenario femminile con l'ingresso in campo del movimento neo-femminista, il cui intervento di tipo teorico ha dato luogo a prese di posizione politico-sociali che sono alla base delle trasformazioni giuridiche sopra citate e della loro trasformazione in termini ideologici di lotta all'oppressione e alla subalternità. Nascono così le riflessioni femminili e femministe sul porsi delle donne, in quanto genere sessuato, in contesti culturali e politici patriarcali, le loro proposte in termini politici, ma anche in termini soggettivi di valorizzazione del genere, di diffusione di pratiche di vita di autocoscienza, di proposte di modelli esistenziali alternativi dove diveniva centrale l'autonomia femminile. Si veniva così affermando un movimento nuovo di ricerca e di affermazione della soggettività femminile che ha prodotto cambiamenti epocali nei rapporti tra donne e uomini, nel rapporto di aiuto e reciprocità tra donne, nel maggiore valore sociale attribuito alle donne, alla loro sessualità, alla riproduzione, alla stessa maternità, intesa come libera scelta e non come destino ancestrale da subire (Passerini 1991; Braidotti *et al.* 2003).

Gli stessi *Women's Studies* che si affermano sull'onda del neo-femminismo, oltre a tematizzare il genere e l'identità femminile come filo conduttore della ricerca, propongono in forma diretta o comunque

identificano conoscenze e saperi collegati alla condizione delle donne e alla qualità dei rapporti stabilitisi nei secoli all'interno della coppia, della famiglia e della società.

Questo forte tentativo di analisi e di autoanalisi (Marone 2003; Sandrucci 2005) (anche a partire dalla propria autobiografia o da quella delle madri, con la ricostruzione di una sorta di genealogia al femminile) non è passato invano nelle società occidentali, anche se in molte parti del mondo il destino delle donne è ancora quello della subalternità.

1.4 L'intervista come strumento di autoformazione

Quando si conduce un'intervista, le persone che parlano con l'intervistatore-ricercatore sono da considerarsi soggetti che narrano le loro esperienze in un dialogo improntato alla fiducia. Sono essi che 'definiscono' le situazioni che hanno vissuto, dal loro soggettivo punto di vista. Le interviste quindi non ci danno dei fatti, ma delle parole, dei racconti, dove il soggetto intervistato, appunto, 'si racconta', cioè esprime ciò che sta vivendo o ha già vissuto. È questo il suo punto di vista sul mondo, perché è il suo mondo quello che lui percorre e definisce a suo modo, cercando di convincere l'intervistatore della validità delle sue asserzioni e del suo punto di vista. Le interviste che abbiamo condotto sono incentrate sui soggetti intervistati proprio perché ci devono portare alla scoperta di questi mondi (Demazière e Dubar 2000; Macioti 1986; Metzer 1992; Calamari 1995; Smorti 1997; Striano 1999; Jedlowski 2000). L'utilizzo di storie di vita, del loro racconto nelle scienze dell'educazione[6] (pedagogiche, socio-antropologiche e psicologiche) implica l'incrocio tra una serie di concetti, quali la memoria e il vissuto, il tempo passato/il tempo presente ed il rapporto tra essi, la scansione del tempo, così come il soggetto l'ha sentita e vissuta, l'autorappresentazione del soggetto narrante, il rapporto tra i piccoli avvenimenti della storia individuale ed i grandi avvenimenti della storia collettiva, il rapporto tra qualità e quantità nella narrazione.

La ricerca storica contemporanea, dopo lunghi anni di indifferenza e disinteresse, arriva a valorizzare la dimensione soggettiva, privata, operando un rinnovamento nella metodologia della ricerca storica e sociale,

[6] La narrazione può far emergere anche situazioni traumatiche, soprattutto se le storie di vita sono di adolescenti o giovani che abbiano sperimentato situazioni di fallimento esistenziale e quindi di devianza (uso di droghe, tentativi di suicidio), cfr. Benedetti 2000; Morino Abbele, Cavallero e Ferrari 2000. Interessanti i racconti di ragazze e ragazzi raccolte da Agostino Portera. Si tratta di giovani italiani, figli di famiglie emigrate in Germania, che narrano le loro esperienze di integrazione e le difficoltà di chi è diviso tra due identità, soprattutto nel periodo importante dello sviluppo e della formazione della personalità; cfr. Portera 1997.

rispondendo ad un crescente interesse verso realtà marginali, silenziose, spesso ignorate o volutamente tacitate (Ulivieri 2001: 231-235).

Per comprendere la realtà dell'immigrazione nel nostro Paese uno strumento importante è l'ascolto. In questo caso si trattava di incontrare un gruppo di immigrate e di ascoltare le loro storie, recependone i bisogni. Infatti possiamo studiare e rivolgere a loro delle strategie formative di integrazione solo conoscendo le loro necessità e le loro aspettative (Favaro 1996): per questo e nel porre attenzione alle vicende e alle narrazioni autobiografiche non si può tralasciare di rilevare i molteplici fattori e contesti in cui la soggettività femminile si sviluppa, non si può non riflettere sulla pluralità di elementi che concorrono a determinare i processi di formazione delle donne, «perché per le donne la realtà materiale esiste, e condiziona pesantemente la loro esistenza» (Gardner 2006: 135). Ci siamo confrontati con nuove presenze di donne che nei loro racconti hanno prospettato «una differenza che si apre e apre a una polifonia di differenze» (Mapelli 2008: 26).

Questo lavoro è stato svolto nell'area napoletana con la collaborazione di alcuni/e giovani ricercatori/trici. Inizialmente, abbiamo analizzato il tema dell'immigrazione, le sue emergenze e la sua declinazione al femminile.

Successivamente, abbiamo messo a punto uno strumento efficace di rilevazione, quindi attraverso associazioni culturali ed etniche, sindacati, datori di lavoro, parrocchie siamo entrati in contatto con un gruppo di immigrate, svolgenti soprattutto l'attività di aiuto domestico e di assistenza agli anziani, anche se non mancano altre attività. Il gruppo è stato scelto in maniera casuale, anche perché l'immigrata tende per molti motivi a rendersi invisibile, soprattutto se non è in regola con il documento di soggiorno. È risultato più difficile, in questa prima fase del lavoro di ricerca, contattare immigrate dedite alla prostituzione, anche perché esse sono oggetto di controllo da parte dei loro sfruttatori. Quello della prostituzione è un mondo ben presente, ma al tempo stesso sommerso, a cui arrivano forse solo un volontariato mirato e le forze dell'ordine. Le donne immigrate sono state intervistate in forma libera, anche per permettere loro di esprimersi al meglio, viste le difficoltà che spesso avevano a parlare in italiano. Gli intervistatori hanno seguito, nel porre le domande, una traccia che permettesse di avere dalle intervistate una serie di informazioni di base omogenee: nome, età, luogo di provenienza, motivi dell'emigrazione, modalità del viaggio, forme di accoglienza nel nostro Paese, reti di relazione, lavori svolti, retribuzioni e loro utilizzo, livello di integrazione, volontà di tornare nei Paesi di origine o di rimanere in Italia, desideri per il futuro. Il cognome non compare, perché molte di queste donne non hanno permesso di soggiorno, in quanto sono entrate come turiste, e oggi sono in possesso di documenti da tempo scaduti.

Per questo motivo molte erano restie a farsi intervistare e hanno acconsentito solo dopo una presentazione/rassicurazione dei datori di lavoro e di comuni persone amiche. La quasi totalità di questo gruppo di donne proviene dai paesi ex-comunisti dell'Est. Hanno tutte una istruzione media, alcune superiore e anche universitaria. Al contrario, svolgono lavori umili, in gran parte sono impegnate come donne delle pulizie o come 'badanti' presso persone anziane che accudiscono. Sono di religione cattolica o ortodossa. Intervistare donne musulmane è risultato più difficile, perché vivono appartate e per motivi di abitudine e di costume non sono propense a parlare di sé.

1.5 La storia di Valiuska

Tra tante testimonianze abbiamo scelto quella di Valiuska, perché ci sembra emblematica della situazione drammatica in cui vivono oggi molte donne dell'Est europeo, anche se quello di Valiuska è un caso un po' particolare. Infatti è un ingegnere elettronico ed a Luov, la sua città, in Ucraina lavorava all'università, progettando e costruendo componenti per i televisori ed anche per astronavi. Nel 1998 ha perso il lavoro ed anche la fabbrica dove suo marito lavorava come tecnico ha chiuso. Inoltre sua figlia Irina di diciannove anni ha avuto una bambina ed è stata abbandonata dal marito.

I problemi economici erano gravi, per questo Valiuska è partita, e vive oggi da un anno e mezzo a Pomigliano d'Arco, assistendo una anziana signora con cui ha un bellissimo rapporto: «mi ha sempre aiutata a parlare bene in italiano, a capire le vostre usanze [...] quando sono triste ed ho nostalgia del mio paese, mi fa ridere cantando le vecchie canzoni napoletane e prendendomi in giro perché non la capisco sempre».

È arrivata in Italia con un viaggio turistico, attraverso la Francia, Parigi e Nizza, fino nelle Puglie. A Foggia l'aspettava un lavoro in campagna, ma era molto pesante, inoltre gli alloggi erano piccoli e sporchi. Così grazie ad una connazionale amica si è trasferita a Napoli, dove ha trovato un buon lavoro, guadagna bene ed è rispettata. A Valiuska la città di Napoli piace molto per il clima caldo ed il sole, mentre al suo Paese c'è in inverno un freddo 'duro'. Le piace l'allegria, ma non apprezza che gli italiani considerino tutte le straniere 'come prostitute'. Qualche volta quando qualcuno avvicina qualche sua connazionale più giovane, Valiuska la difende dicendo di essere sua madre.

La testimonianza di Valiuska è semplice, diretta. È quella di una donna intelligente che, malgrado le avversità della vita, in particolare la perdita di un lavoro prestigioso e remunerativo, invece di piangersi addosso, ha preso con forza la decisione di emigrare, di vivere una nuova dimensione di vita, di svolgere un lavoro ben al di sotto delle sue capacità e potenzialità, per risolvere i problemi della sua famiglia. Tutto questo lo ha

fatto con coraggio, determinazione, capacità di adattamento alle novità non sempre negative che il nostro Paese le riserva. In Valiuska è forte la dignità del suo essere donna, e questo le dà anche la possibilità di svolgere un ruolo di protezione e di aiuto alle altre donne immigrate più giovani che ritenga oggetto di violenza. Ascoltandola si capisce il termine di solidarietà.

1.6 Accettare le diversità

Annette Wieviorka definisce quella contemporanea «l'era del testimone» (Wieviorka 1999). La ricercatrice francese si riferisce alla storia degli ebrei nel XX secolo, al tragico ed inumano tentativo di cancellarli fisicamente dalla storia ed alla forte e riparatoria necessità di recuperare le storie tramandate dai sopravvissuti e i diari-racconti degli ultimi giorni degli scomparsi per non dimenticare l'olocausto, le violenze, gli eccidi, ma soprattutto la storia, la cultura di un popolo.

La figura del 'testimone' quindi è molto importante, perché chi racconta, chi scrive, chi raccoglie testimonianze, chi compie questo lavoro di registrazione del passato assicura che sulla cancellazione fisica prevarrà il ricordo, la sofferta consapevolezza che l'esperienza della Shoah con tutti i suoi orrori sarebbe passata alla memoria storica.

Il mondo contemporaneo sta vivendo altri, gravi problemi. La migrazione delle popolazioni più povere del terzo e quarto mondo verso i più ricchi paesi europei e nordamericani costituisce una grave emergenza del nostro tempo, difficilmente risolvibile o arrestabile, almeno fino a quando ad ognuno, in ogni paese del mondo non verrà garantito un lavoro, un'esistenza decorosa per sé e per i propri familiari. In questo contesto migratorio le differenze sessuali tendono a ridursi: di fronte alla miseria ed alla povertà anche le donne si fanno emigranti, non rappresentano più il 'sesso debole' da difendere e tutelare: come sempre è avvenuto nella storia, il bisogno economico le emancipa e le spinge nel nostro Paese (come in altri) alla ricerca di un lavoro qualsiasi, o comunque verso la mercificazione del proprio corpo.

Questa ricerca[7] ci ha permesso di avvicinare numerose donne immigrate, di ascoltarne le storie di vita, i desideri, le speranze, di prendere consapevolezza della loro esistenza, al di là di facili pregiudizi e stereotipi. Donne con titoli di studio medi o medio-alti, donne con specifiche professionalità, con ruoli lavorativi a volte prestigiosi, donne che hanno viaggiato per giorni e giorni per arrivare in Italia, donne che si adattano a svolgere lavori modesti di cura, di aiuto, semplici servizi domestici,

[7] Un quadro più ampio della ricerca lo si può trovare in Ulivieri 2003a; per alcuni aspetti anche in Ulivieri 2003b.

donne che risparmiano su tutto per inviare denaro alle famiglie lontane, donne che vivono di nostalgia telefonando una volta per settimana in patria, donne che sognano il ritorno a casa, l'incontro con figlie e figli e con i nipotini, donne che, attraverso una sapiente rete di relazioni sociali, riescono ad operare un ricongiungimento con il partner e la famiglia, con cui si stabiliscono in Italia, donne che si creano una nuova famiglia nel nostro Paese, ma non dimenticano le proprie origini. Si ricavano, scrive Macioti, da queste storie tanti microcosmi di esperienze e vissuti al femminile, avendo «la percezione di un universo in cambiamento: e il mutamento sociale, è noto, implica difficoltà, adattamenti magari solo parzialmente riusciti, rischi» (Macioti 2000: 122).

Sono questi i tanti volti di donna che emergono da queste interviste, dove si dà voce all'emigrata, che racconta se stessa, il suo processo di sradicamento, la propria precarietà esistenziale, ma anche i nuovi rapporti di relazione che riesce a costruire, i saperi nuovi di cui si appropria: la lingua, la cultura, i diversi rapporti uomo/donna, i cibi, i mezzi di trasporto, la tipologia urbana, la capacità di adattarsi al nuovo, mantenendo saldi i valori della propria terra e della propria gente. Di tutto ciò queste interviste danno testimonianza, costruendo, a partire dalle immigrate, un quadro, sia pure parziale e circoscritto, dell'emigrazione al femminile[8].

Come scrive Duccio Demetrio, «per contribuire a liberare dall'anonimato chi viene da paesi per noi sconosciuti» (Demetrio 1998: 113), per rompere il pregiudizio degli stranieri sentiti, visti come folla di invasori, occorre ri-stabilire il rapporto faccia a faccia, la conoscenza del volto dell'altro/a, attraverso il metodo elettivo della conversazione, della narrazione, del racconto della propria, unica, storia esistenziale. L'identità di ogni persona infatti non si forma una volta per tutte, non è un'acquisizione permanente, si costruisce a poco a poco sulla base dell'esperienza. Attraverso l'accumulo dei ricordi, delle esperienze vissute noi costruiamo la nostra memoria, in questo senso la memoria costituisce la componente imprescindibile per l'identità di ogni individuo e per l'integrazione in una società, in una famiglia, in un gruppo ecc. (Ferrarotti 1997).

Le narrazioni soggettive si presentano alla contemporaneità come possibilità di cogliere e scoprire il valore della pluralità e delle differenze, strategie di «nuove forme di conoscenze centrate sui soggetti, sulle relazioni fra i soggetti, e garanti di quella necessaria attenzione all'altro», strumenti di «apertura alla diversità» (Pace 2008).

Questa ricerca insegna a conoscere la diversità, ad accettarla, come parte di noi.

[8] Su altri studi sulla migrazione femminile in Italia, cfr. Favaro, Tognetti 1991; Favaro 1996; Giusti 2001.

2. Politiche per la formazione linguistica degli immigrati nel quadro internazionale[9]

2.1 Il quadro legale: le Nazioni Unite

La formazione linguistica degli immigrati ha le sue basi legali, a livello internazionale, sia nella Carta delle Nazioni Unite (1945), che pone tra i propri obiettivi di «Conseguire la cooperazione internazionale nella soluzione dei problemi internazionali di carattere economico, sociale culturale o umanitario, e nel promuovere ed incoraggiare il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti senza distinzioni di razza, di sesso, di lingua o di religione» (art.1/3). Ma è la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite (1948), che in modo più preciso determina i diritti di base degli individui, indipendentemente dall'origine e dell'appartenenza, quale patrimonio personale che chiunque porta con sé, dovunque si trovi. Tra le libertà fondamentali viene richiamata quella del diritto alla mobilità ed alla residenza, alla nazionalità, all'asilo, ad un lavoro decente, alla protezione sociale, all'associazione, al riposo, alla famiglia, ad un'educazione libera, alla cultura ed alla partecipazione alla vita civile.

Negli anni successivi le Nazioni Unite, sia a livello centrale che attraverso le proprie agenzie specializzate, hanno accompagnato l'espandersi del fenomeno migratorio attraverso l'elaborazione di principi per l'azione i cui indirizzi di fondo possono essere riassunti nei seguenti:

1. Condizioni di accesso al mercato del lavoro.

Secondo cui la migrazione deve essere una scelta e non il risultato di uno stato di necessità. Per coloro che emigrano, l'ingresso nel mercato del lavoro mondiale deve essere accompagnato da condizioni legali e dalla sicurezza, oltre che dalla valorizzazione delle singole persone e delle loro competenze, poiché entrambe sono necessarie e utili per i paesi di accoglienza.

2. Rafforzamento dell'impatto sull'economia e sullo sviluppo.

Il ruolo che i migranti svolgono nel promuovere sviluppo e rispetto alla riduzione della povertà nei paesi di origine, così come il contributo che essi apportano alla prosperità dei paesi di destinazione deve essere riconosciuto e rafforzato. Le migrazioni internazionali debbono diventare parte delle strategie regionali, nazionali, internazionali di crescita economica.

[9] Contributo di Paolo Federighi, professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Firenze.

3. Immigrazione illegale.
Gli Stati, nel rispetto della loro sovranità sulla determinazione del diritto di accesso e permanenza sui loro territori, debbono assumere piena responsabilità rispetto ai migranti accolti e favorire i rientri di coloro che lo desiderano. Gli Stati, assieme alle Parti sociali ed alla società civile, debbono cooperare per impedire che l'immigrazione illegale comporti l'accettazione del mancato rispetto dei diritti umani.

4. Coesione sociale e integrazione.
I migranti ed i cittadini dei paesi di destinazione debbono rispettare le leggi e saper trarre beneficio dal mutuo processo di adattamento e di integrazione. I processi di integrazione devono essere attivamente sostenuti dai governi locali, regionali e nazionali, vedere la partecipazione delle Parti sociali e della società civile ed essere basati sull'impegno alla non discriminazione e sull'eguaglianza di genere.

5. Diritti dei migranti.
Il quadro normativo e legale deve essere sviluppato e liberato da principi discriminatori, in particolare per quanto concerne i diritti umani di uomini e donne e le loro condizioni di lavoro.

6. *Governance*.
La *governance* delle migrazioni internazionali deve essere rafforzata attraverso lo sviluppo della cooperazione tra Stati e tra Regioni e attraverso un maggiore dialogo di questi con gli organismi internazionali. Tali sforzi debbono essere estesi alle relazioni tra politiche migratorie ed altre politiche, quali il commercio internazionale, gli aiuti, la sicurezza, i diritti umani.

I Summit Mondiali, le Conferenze sulla popolazione, così come le Conferenze su temi connessi (i bambini, le donne, lo sviluppo sociale, il finanziamento allo sviluppo, i diritti umani) hanno elaborato specifiche raccomandazioni che entrano nel dettaglio di tali principi (United Nations 2006).

2.2 Il quadro legale: il Consiglio d'Europa e l'Unione europea

Nel nostro continente, è il Consiglio d'Europa che inizia a stabilire norme in materia a partire dal 1950 con l'approvazione della Convenzione per la protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali, firmata a Roma il 4 novembre 1950 e che impegna i Governi di tutti i paesi europei ad assumere l'obbligo comune di adottare ed applicare alcuni dei diritti fissati dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo.

A tale atto, seguiranno poi i Protocolli alla stessa Convenzione e, in particolare, quelli approvati nel 1952, e poi i Protocolli n. 4 del 1963,

n. 6 del 1983, n. 7 del 1984, n. 11 e n. 12 del 2000 e n. 13 del 2002 che estenderanno il quadro dei diritti tutelati dalla Corte europea e attinenti anche agli immigrati (Council of Europe 2003). In relazione alla educazione dei figli di immigrati, l'atto di maggiore rilievo legale del Consiglio d'Europa è la Convenzione europea sullo *status* legale dei lavoratori migranti, approvato nel 1977 ed entrato in vigore nel maggio del 1983.

Per quanto concerne la Comunità europea, un primo documento di valore legale è costituito dal Regolamento del Consiglio (CEE) n. 1612/1968 sulla libertà di movimento dei lavoratori (ed in particolare dall'articolo 19/2 riguardante la 'Community preference'), seguito dalla Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, che detta indirizzi concernenti la scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti e che impegna gli Stati membri ad assumere le misure appropriate affinché sia offerta loro una formazione di accoglienza gratuita che includa l'insegnamento della lingua ufficiale o di una delle lingue ufficiali dello Stato di accoglienza e li impegna ad assumere altresì le misure per la formazione iniziale e continua degli insegnanti impegnati in tali attività.

Sarà però solo con il Trattato di Amsterdam del 1 maggio 1999 che le politiche di immigrazione divengono un'area in cui l'Unione europea può esercitare una piena condivisione di responsabilità con gli Stati membri. Da questo momento, l'Unione è pienamente legittimata ad elaborare politiche per l'integrazione degli immigrati, ad assicurare condizioni di eguaglianza ed a prevenire la discriminazione etnica e razziale.

Il Consiglio dell'Unione, a partire dalla seduta di Tampere del 15-16 ottobre 1999, inizia ad approvare *Conclusioni* volte a determinare indirizzi comuni per il riconoscimento dei diritti degli immigrati (dalla legalizzazione degli immigrati residenti, al diritto all'educazione). A queste *Conclusioni* seguiranno numerose *Direttive* e *Conclusioni del Consiglio europeo* aventi per oggetto i diversi aspetti del problema.

Ad esempio, nel campo dell'educazione dei giovani tali *Direttive* dettano norme relative ai diritti dei minori figli di cittadini di altri paesi, ma con lo status di residenti, o di cittadini richiedenti asilo, o irregolari (Eurydice 2004). Esse trattano tuttavia altri campi quali il diritto delle famiglie al ricongiungimento (Direttiva del Consiglio 2003/86/EC del 22 Settembre 2003), lo status di residenti (Direttiva del Consiglio 2003/109/EC del 25 Novembre 2003); il principio di equo trattamento indipendentemente dall'origine etnica e dalla razza (*Direttiva del Consiglio* 2000/43/EC del 29 Giugno 2000); la definizione di un quadro generale per l'equo trattamento nel lavoro (*Direttiva del Consiglio* 2000/78/EC del 27 Novembre 2000).

Gli indirizzi strategici della Commissione europea in materia di immigrazione sono contenuti in tre comunicazioni:

1. *Communication from the Commission 'Study on the links between legal and illegal immigration' – COM (2004) 412 final*;

2. *Communication from the Commission on immigration, integration and employment – COM(2003) 336 final*;
3. *Communication from the Commission on integrating migration issues in the EU's relations with third countries – COM(2002) 703 final*.

A questi va aggiunto il *Green Paper on an EU approach to managing economic migration/COM/2004/0811 final*, del 1 novembre 2005, che definisce l'approccio dell'Unione europea alla gestione dei lavoratori migranti, tenendo in considerazione i seguenti aspetti:

1. il grado di armonizzazione da realizzare tra i diversi paesi europei;
2. le procedure di ammissione per il lavoro dipendente, introducendo il principio dell'*economic needs test*, ovvero dell'impossibilità di ricoprire il posto di lavoro con risorse umane presenti nel territorio nazionale;
3. le procedure di ammissione per il lavoro autonomo;
4. l'erogazione dei permessi di lavoro e di residenza;
5. la possibilità di limitare la mobilità tra lavori per il periodo iniziale di immigrazione;
6. i diritti che sostanziano la necessità di riconoscere agli immigrati uno status legale sicuro;
7. le misure di accompagnamento a supporto dell'integrazione, delle possibilità di rientro della cooperazione con paesi terzi.

A questo si aggiunge un *Libro Verde* sulle migrazioni e l'educazione posto in discussione nel 2008. Il suo *focus* è costituito dal ruolo inclusivo dell'educazione. Le misure che esso prende in considerazione riguardano la formazione prescolastica, le attività di supporto ed il *mentoring*, il partenariato tra scuola e famiglia e comunità di immigrati, la desegregazione – con particolare riferimento alle scuole più svantaggiate – la qualità della scuola, l'educazione interculturale, la formazione linguistica, la formazione degli insegnanti.

2.3 La formazione linguistica degli immigrati

Nelle pagine che seguono dedichiamo la nostra attenzione all'analisi dei modi in cui alcuni Stati membri dell'Unione europea hanno affrontato il compito della formazione linguistica degli immigrati. Concentreremo la nostra analisi sui seguenti paesi: Danimarca, Francia, Germania, Regno Unito, Svezia e limiteremo il nostro compito alla sola descrizione delle misure specifiche assunte dai Governi nazionali, senza prendere in esame le misure correlate, che pur hanno un impatto sulla propensione allo studio e sulla facilitazione dell'apprendimento (condizioni di lavoro, *housing* ecc.). Ci preme sottolineare che la nostra attenzione non è rivolta verso le possibili *best practices*, ma ci occuperemo esclusivamente di alcuni esempi di politiche

pubbliche statali che rendono possibili massicci interventi di riconoscimento del diritto e dell'obbligo a parlare la lingua del paese di accoglienza.

Le informazioni che seguono sono state raccolte nel corso di un programma di ricerca più ampio, iniziato nel 2005 con il Progetto di ricerca Ratio – condotto da Aster per conto di Isfol. In tale contesto, lo studio delle politiche francesi fu svolto da Fiorella Farinelli, quello sulle politiche del Regno Unito da Massimo Negarville (Associazione Formazione 80), quello sulle politiche della Germania da Silvana Marchioro (Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica). Tale lavoro si è successivamente sviluppato con le ricerche Prevalet e Senior at work – entrambi finanziati dall Commissione europea DG Commissione e Cultura – e Youth – finanziato dalla Commissione europea DG Occupazione, Affari Sociali e Pari Opportunità. I risultati delle ricerche Prevalet, Senior at work e Youth sono confluite all'interno della banca dati multilingue disponibile sul sito <http://www.mutal-learning.eu>.

2.3.1 Danimarca

La Danimarca si è data la legge nazionale n. 375, del 28 Maggio 2003 (in vigore dal 1 gennaio 2004), dal titolo *Corsi di danese per immigrati*, con l'obiettivo di fornire loro la possibilità di utilizzare la lingua danese e di conoscere la cultura e la società danesi. L'insegnamento ha carattere integrato e mira a far acquisire competenze di utilizzo attivo e passivo della lingua, contestualmente alla conoscenza del mercato del lavoro, al fine di porre gli immigrati in condizione di trovare una occupazione e di rendersi indipendenti. A questo fine, i corsi debbono anche accompagnare i frequentanti nella acquisizione di conoscenze che sono rilevanti per la vita lavorativa, per la loro educazione e la loro vita come cittadini. Per questo i corsi possono prevedere anche tirocini lavorativi presso imprese pubbliche o private. I corsi di lingua danese sono articolati per tre livelli e sono strutturati in moduli con specifici obiettivi. Si può passare ai moduli successivi solo dopo aver superato le prove concernenti i precedenti.

I corsi debbono essere pianificati secondo modelli organizzativi flessibili in termini di tempo, luogo e contenuti, al fine di tenere conto delle esigenze lavorative, di attivazione e di formazione dei partecipanti.

I Comuni hanno il compito di assicurare la disponibilità di una offerta adeguata di corsi per tutti gli immigrati residenti e ciascuno di loro ha il diritto ad iscriversi a tali corsi per una durata di tre anni. L'offerta è riservata a cittadini in età superiore ai 18 anni.

Gli interessati che, ai sensi della Legge danese sull'integrazione, hanno l'obbligo di apprendere il danese debbono iniziare il corso entro un mese dal ricevimento della comunicazione da parte del Comune. Essi debbono assicurare una frequenza regolare.

Nel caso in cui non superino l'esame finale, gli interessati debbono provare che ciò non è dovuto alla mancata regolare frequenza dei corsi.

Le Autorità locali hanno il compito di monitorare i progressi ed i risultati in termini di apprendimento, sulla base dei *report* elaborati dalle agenzie incaricate dello svolgimento dei corsi.

I partecipanti ai corsi debbono superare le tre prove finali di esame relative a ciascuno dei tre livelli di apprendimento della lingua (*studieprøven*).

I corsi possono essere erogati da:

1. centri comunali o altri centri pubblici autorizzati;
2. centri privati di lingue;
3. altri centri specializzati in programmi di attivazione al lavoro e di professionalizzazione.

Ai docenti è richiesta una specifica qualifica accademica e professionale per l'insegnamento agli immigrati.

Il finanziamento è a carico dei Comuni e la frequenza è gratuita per coloro che hanno l'obbligo di parteciparvi, gli altri interessati debbono pagare una quota di iscrizione o essere titolari di un voucher.

Lo Stato eroga sussidi ai Comuni in ragione del numero di ore di insegnamento (33 DKK nel 2003, poi aggiornate a partire dal 2004 in ragione del tasso di inflazione).

2.3.2 Francia: Il contratto di accoglienza e di inserimento (C.A.I. – Contrat d'Accueil et d'Intégration)

Il *CAI-Contrat d'Accueil et d'Intégration* (Contratto di Accoglienza e Integrazione) – della durata di un anno, rinnovabile una sola volta – è rivolto a migranti con permesso di soggiorno in attesa della carta di residenza e ad immigrati residenti. Esso è stato introdotto e sperimentato in alcune regioni nel 2003 e successivamente generalizzato. Il contratto, che viene stipulato tra il migrante ed il prefetto, consiste nell'impegno:

1. per il migrante, a rispettare le leggi e i valori della Repubblica e a seguire apposite attività di formazione linguistica e sociale;
2. per lo Stato, ad assicurare l'accesso ai diritti individuali e sociali e ad organizzare le attività di apprendimento.

Il contratto fa parte della procedura di accoglienza e comporta visita medica, informazione sul contratto, colloquio con i servizi sociali, un bilancio delle competenze linguistiche e professionali e la presa in carico per la formazione. L'obbligo della formazione consiste in:

1. attività di apprendimento della lingua francese (da 200 a 500 ore, secondo i bisogni individuali);
2. una giornata di formazione civica;
3. programmi formativi *Vivre en France* sui diritti sociali e individuali (facoltativi).

La formazione linguistica è certificata dal *DILF-Diplôme Initial de Langue Française* – (Diploma Iniziale di Lingua Francese), che corrisponde a un livello A1.1, inferiore al primo livello del quadro europeo comune di riferimento per le lingue. Il DILF è stato promosso dalla *DPM-Direction de la Population et des Migrations* (Direzione della popolazione e delle migrazioni del Ministero del Lavoro) e messo in atto dalla *DGLFLF-Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* (Delegazione Generale alla Lingua Francese e alle Lingue di Francia), con il sostegno del *FASILD-Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations* (Fondo di Azione Sociale per l'Integrazione e la Lotta contro le Discriminazioni). Il FASILD, inoltre, organizza e finanzia l'interpretariato, a mediazione culturale, i bilanci di competenze, la formazione.

A partire dal 2006, il DILF fa parte dei criteri di 'integrazione repubblicana' per il rilascio della carta di residenza permanente, può essere valorizzato anche nella procedura di acquisizione della nazionalità francese ed essere utilizzato, per una migliore integrazione lavorativa, anche da immigrati di vecchia data.

L'erogazione delle attività è affidata ad Agenzie formative pubbliche (GRETA) e private autorizzate dal Ministero del Lavoro, d'accordo con le Regioni.

Già nel 2004 erano stati siglati oltre 35.000 contratti, in gran parte con migranti al di sotto dei 40 anni (85%). Al 30% era stata prescritta una formazione linguistica, al 66,4% è stata poi rilasciata la certificazione *AMCL-Attestation Ministérielle de Compétences Linguistiques* (Attestazione Ministeriale di Competenza Linguistica), su base DILF.

2.3.3 Regno Unito: ESOL-English for Speaker of Other Language

La misura *English for Speaker of Other Languages* consiste in corsi di formazione dedicati agli stranieri residenti nel Regno Unito con difficoltà ad esprimersi in lingua inglese. ESOL è considerato una delle componenti delle *basic skills* e, come tale, conduce ad un titolo di qualifica di livello 2.

La *NSS-National Skill Strategy* si rivolge a tutta la popolazione residente nel territorio del Regno Unito e vuole coinvolgere tutti coloro che non hanno un livello di qualifica considerato sufficiente all'interno del *National Qualification Framework*. Gli immigrati stranieri, che non possiedono alcuna qualifica o se la qualifica ottenuta nel paese di origine non viene

riconosciuta nel Regno Unito, costituiscono una parte consistente della popolazione target. Per rispondere alle esigenze di questo gruppo di persone, all'interno della NSS sono stati inseriti i corsi ESOL.

Questi sono strutturati su moduli formativi flessibili, che tengono conto delle conoscenze già possedute dagli allievi partecipanti e sono utilizzabili sfruttando diversi processi di apprendimento scelti dagli allievi:

- corsi presso gli *Adult Learning Colleges* o *Further Education Colleges*;
- presso le organizzazioni che gestiscono il *family-learning*;
- all'interno degli ETP;
- corsi on-line.

La valutazione dei risultati raggiunti avviene attraverso un test di verifica *national test* (disponibile anche on-line) da effettuare presso centri accreditati (*Further Education Colleges*, *Adult Learning Colleges*).

L'*Immigration, Nationality and Asylum Act 2002* definisce i requisiti necessari per ottenere la cittadinanza britannica e rende obbligatorio il superamento di un test di lingua inglese per i richiedenti. Il Ministero dell'Interno (*Home Office*) ha stabilito l'*Entry Level 3* (del *NQF-National Qualification Framework*) quale livello minimo di conoscenza della lingua inglese per i richiedenti la naturalizzazione. Su questa base, sono stati sperimentati moduli che prevedono l'introduzione di elementi indispensabili per esercitare la cittadinanza attiva che cercano di fornire una visione quanto più esaustiva possibile del sistema Regno Unito: principali sviluppi della storia britannica, elementi di diritto, ruoli, funzioni e servizi delle istituzioni pubbliche, oltre a informazioni utili sui servizi al cittadino.

A partire dal settembre 2005 questi nuovi moduli sono destinati a tutti gli immigrati, residenti nel Regno Unito da almeno tre anni, che hanno intenzione di chiedere la naturalizzazione britannica.

ESOL fa parte del programma *Skills for Life* della *National Skills Strategy*, dedicato alle persone straniere, *low-skilled* e non, con difficoltà linguistiche.

I livelli istituzionali di pianificazione sono rappresentati da:

- il *Department for Education and Skills*, che ne definisce i regolamenti e le norme attuative e stabilisce i titoli di qualificazione riconosciuti dall'attuazione della misura;
- il *National Learning and Skills Council* che stabilisce la quota di finanziamenti.

Il suo finanziamento si articola all'interno di molteplici capitoli di spesa che vanno dalla *Further Education*, agli *Employers Training Pilots*, al *family learning*, all'*Adult & Community Learning* ecc. Il finanziamento glo-

bale nel 2003-04 in ESOL da parte del *Learning and Skills Council* è stato pari a £256 milioni, suddivisi all'interno dei diversi programmi.

ESOL ha avuto grandissimo successo e si riscontra una crescente domanda che supera in larga misura i risultati attesi:

- 296.899 allievi nel 2002;
- 454.541 nel 2004.

Anche il finanziamento ha avuto un aumento significativo:

- £170 milioni nel 2002 a circa;
- £256 milioni nel 2004.

È importante notare che la partecipazione, che all'inizio si concentrava nell'area londinese, si sta diffondendo in altre zone del Regno Unito, in particolare nel North Yorkshire, a Birmingham e nel Leicestershire (*Department for Education and Skills* 2005).

2.3.4 Germania: integrazione per migranti

La misura ha lo scopo di favorire la convivenza pacifica tra nativi e migranti e di garantire agli immigrati pari dignità nella partecipazione alla vita sociale attraverso il rispetto della multiculturalità. Al tempo stesso, per una corretta integrazione, essa mira a renderli consapevoli delle norme e dei valori del paese ospitante.

La misura è prevista nell'ambito della *legge sull'immigrazione*, che è attuata dal *BAMF-Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (Ufficio Federale per la Migrazione e per i Profughi) su incarico del Ministero degli Interni. In base a questa nuova legge, l'Ufficio Federale (BAMF) ha il compito di creare le condizioni di base per una efficace integrazione sociale e rispondono a questa finalità i programmi per l'integrazione linguistica e sociale.

La misura prevede l'erogazione di corsi, che comprendono un pacchetto complessivo di 600 ore di lezione di Tedesco L2 (corso di lingua), 30 ore di cultura del paese (corso di orientamento) e il conclusivo *Certificato di tedesco*, riconosciuto a livello internazionale.

Il corso di lingua è finalizzato all'acquisizione di sufficienti conoscenze della lingua tedesca e porta al conseguimento, oltre che del livello di base e di consolidamento, del livello B1, con riferimento al *Framework* europeo delle lingue (primo gradino dell'uso autosufficiente della lingua).

Il corso di orientamento ha lo scopo di porre i/le migranti in contatto con i valori fondanti della società, dei diritti, della storia e della cultura, consentendo loro di orientarsi nella società e di sostenere positivamente il cambiamento nella nuova realtà di vita.

I corsi di integrazione si rivolgono prioritariamente a:

- persone di recente immigrazione, che non provengono dall'Unione europea;
- persone emigrate recentemente dall'ex Unione Sovietica e dall'Europa dell'Est.

Gli appartenenti a entrambi i gruppi possono farsi rilasciare un'autorizzazione alla partecipazione ai corsi dalle autorità preposte all'immigrazione, oppure dall'Ufficio governativo dell'amministrazione (per gli immigrati di antica origine tedesca – *Aussiedler*) a Friedland.

Gli immigrati di antica origine tedesca sono esonerati dalle quote di iscrizione, le persone di recente immigrazione devono pagare un euro per ogni ora di lezione, a meno che non siano disoccupati o ricevano il sussidio sociale. In tal caso, possono essere esonerati dal pagamento dei costi delle lezioni. Sono, tuttavia, obbligati a partecipare ai corsi di integrazione i cosiddetti stranieri-immigrati che vivono già da molti anni in Germania, ma non padroneggiano ancora la lingua. Qualora essi desiderino iscriversi volontariamente ai nuovi corsi di lingua, devono presentare richiesta alle sedi regionali del BAMF – *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (Ufficio federale per l'immigrazione e i profughi). Se al contrario essi sono obbligati alla partecipazione ai corsi, allora le misure passano nuovamente alla competenza dell'Ufficio stranieri, il quale può persino disporre la riduzione del sussidio sociale o comminarne la sospensione, qualora 'gli allievi tenuti alla frequenza' non partecipino alle lezioni.

L'attuazione della misura è coordinata dal BAMF (Ufficio Federale per la Migrazione e per i Profughi) attraverso le sue 23 sedi regionali.

I compiti del BAMF per effetto della nuova legge sull'immigrazione sono i seguenti:

1. Promozione e realizzazione dei corsi di integrazione per migranti;
2. Elaborazione di Linee di indirizzo per l'attività di consulenza ai migranti;
3. Supporto scientifico al Governo federale in materia di promozione dell'integrazione;
4. Sviluppo di un programma per l'integrazione a valenza nazionale;
5. Predisposizione di materiali informativi per migranti sulle offerte per l'integrazione attuate da Stato, Regioni e Comuni.

Il BAMF è responsabile dell'organizzazione formale e contenutistica dei corsi di integrazione. Nell'ambito del progetto fondativo della misura, il BAMF ha fissato la struttura di base e i contenuti dei corsi (anche sulla base di ricerche sull'insegnamento/apprendimento della L2), che sviluppa in accordo con una commissione di esperti e di istituti scienti-

ficamente competenti. Sono in tal modo definiti standard omogenei sul territorio federale. Spetta, quindi, al BAMF la concreta attuazione dei corsi per migranti, anche se sul piano della realizzazione esso si può avvalere, come enti gestori, di agenzie formative private o pubbliche dotate di opportuna qualificazione.

I coordinatori regionali del BAMF nelle sue sedi decentrate hanno il compito di fornire informazioni ai possibili fruitori della misura sulle sedi dei corsi, sui soggetti gestori e sulle autorità per gli stranieri.

Esistono uffici informativi nei *Länder* che svolgono, in collegamento con il BAMF, compiti di informazione e consulenza non solo sul corso di integrazione, ma rispetto ad esigenze più complesse, per esempio riguardanti gli stranieri che desiderano far ritorno nei paesi d'origine.

I costi dei servizi informativi sono sostenuti per metà dallo Stato, per metà dai *Länder*.

Hanno l'incarico di tenere i corsi agenzie formative private o pubbliche dotate di opportuna qualificazione, accreditate presso il BAMF; tra queste hanno una presenza significativa le strutture locali di educazione permanente (es. le *Volkshochschulen*).

Il BAMF definisce il profilo dei docenti dei corsi. In tutta la Germania, nel 2005, hanno preso avvio 2761 corsi di integrazione. Per il calcolo della spesa complessiva si prenda come unità base il costo di un corso: tot. di 630 ore, costo orario medio a persona di 2,05 €. Si valuta che i costi complessivi, comprensivi delle spese d'esame, ammontino a circa 188 milioni di €. L'impegno finanziario del Governo per sostenere i corsi per il 2005 è stato di 207,8 milioni di €.

In considerazione dell'aumento progressivo della popolazione migrante (che porterà prevedibilmente nei prossimi cinque anni ad un incremento del numero dei frequentanti i corsi di integrazione nell'ordine di 280.000-336.000 persone) e del conseguente aumento dei costi di investimento (fino a 456 milioni di €, con un incremento annuo di 76 milioni di €), si renderà necessaria una suddivisione della spesa tra Stato e *Länder*, sulla base di una pianificazione della ripartizione a inizio d'anno e dei bisogni dei singoli *Länder*.

Persone di nazionalità turca con il 34,8 % rappresentano la maggioranza dei partecipanti, seguiti da appartenenti alla Federazione Russa (7,8 %), alla Polonia (4,4%), alla Tailandia (2,89%) e al Kazachistan (2,85%). Il numero dei partecipanti non corrisponde al numero effettivo delle persone sovvenzionate, poiché la stessa persona può aver frequentato anche corsi in sequenza, per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative progressive. Nel 2004 i corsi hanno visto una partecipazione percentuale media per corso di 15,6 persone (2002 = 14,24; 2003 = 15,1). Ciò significa una crescita media di partecipanti dello 0,5% rispetto all'anno precedente, il che presuppone un effettivo utilizzo della misura di sostegno.

La partecipazione delle donne è mediamente alta: 72,6 % (2003 = 73,7 %). Nel 2004 sono stati sottoposti a verifica circa 1200 corsi, con una percentuale di criticità del 43%. I punti critici più significativi sono risultati i seguenti:

1. non attivazione del corso senza relativa comunicazione all'Ufficio federale per l'immigrazione e i profughi;
2. mancato raggiungimento del numero minimo dei partecipanti;
3. liste di presenza errate.

Queste verifiche, che saranno estese anche agli anni successivi, sono considerate una garanzia per la qualità dei corsi.

2.3.5 Svezia: Svedese per migranti

Questa misura, introdotta nel 1965, è rivolta a tutti gli immigrati di età superiore ai 16 anni e agli adulti che vivono nelle regioni frontaliere dei paesi confinati (la Finlandia) e che lavorano permanentemente in Svezia. Per aver diritto alla misura è necessario denunciare la propria presenza presso il Comune.

Il Programma Svedese per Immigranti (SFI) è una misura che mira a far raggiungere ai partecipanti un livello base di conoscenza della lingua e della società svedese. L'offerta formativa consta di 525 ore ed è gratuita. Per i giovani tra i 16 ed i 19 anni può essere prevista l'integrazione con il curricolo della scuola media superiore.

L'offerta è distinta in tre diversi tipi di programmi a seconda del livello di competenze dei partecipanti.

Al fine di ridurre l'alto tasso di abbandoni o interruzioni (attorno al 50%) è stata accresciuta la personalizzazione della misura attraverso forme di *mentorship* individuale con il dislocamento del docente presso i luoghi di lavoro. Ciò avviene attraverso accordi con i datori di lavoro interessati alla formazione dei loro dipendenti immigrati e disponibili ad adattare i tempi di lavoro alle esigenze di partecipazione alla formazione.

Ogni Comune ha l'obbligo di fornire questo tipo di offerta formativa a tutti coloro che non hanno un sufficiente livello di competenza nella lingua svedese. I Comuni hanno la possibilità di adattarne modalità e contenuti a seconda delle esigenze. Il finanziamento delle attività è a carico dei Comuni, che ricevono appositi contributi nazionali.

La pianificazione delle attività è di competenza dei Comuni, così come tutti gli aspetti relativi all'organizzazione delle attività ed ai loro contenuti.

Non sono previsti assegni di studio, coloro che si iscrivono in contemporanea alle attività di istruzione degli adulti possono però ricevere un prestito di studio. È previsto un contributo di installazione per gli

immigrati, se rifugiati, e borse di studio per immigrati, oltre ad altre misure di assistenza sociale o di contributo di disoccupazione se del caso. La spesa media per studente a tempo pieno (media 425 ore) è di circa 40.000 SK.

Al 2005, la spesa media per ora per studente era pari a 95 SK. La spese dei Comuni ammontavano a 784 milioni di SK. Il numero degli iscritti è variato a seconda degli anni (da circa 15.000 a circa 40.000). La maggior parte di loro frequenta i corsi in modo discontinuo (50% e oltre) e circa il 35-40% supera le prove di esame. Gli altri proseguono l'anno successivo.

3. L'intercultura: dalla teoria alle pratiche[10]

3.1 Premessa

La convivenza tra popoli ha costituito da sempre un problema particolarmente annoso specialmente quando ad incrociarsi sono culture molto diverse tra loro. Si tratta di un tema che ha attraversato i contesti societari e attualmente è al centro delle preoccupazioni della stessa Comunità europea che sollecita gli Stati membri a portare l'attenzione al dialogo interculturale in quanto pre-requisito per la realizzazione dell'inclusione sociale.

Mentre in sede comunitaria si affinano strategie e strumenti per favorire la coesione sociale, a livello mondiale è in atto un altro fenomeno le cui influenze sono rilevanti: la globalizzazione, un processo in corso fatto d'interconnessioni che mettono in rapporto paesi e imprese, etnie e culture.

Si tratta di un sistema che va costruendo una comunità mondiale e una convivenza planetaria incardinate su una cultura globale che mette in collegamento forme simboliche diverse. Un progetto, per altro, contestato perché ritenuto una nuova forma di colonizzazione, o meglio, d'imperialismo culturale: ideologie terzomondiste e movimenti intellettuali, quali il decostruzionismo, e certi approcci ermeneutici convergono sulla critica di tale programma, stigmatizzandolo.

Le perplessità riguardano come sia possibile che pratiche culturali radicate in contesti societari diversi e i relativi valori, stili di vita, se ha ancora senso utilizzare tale categoria, visioni del mondo, razionalità possano essere esportati senza che ciò si risolva in una forma di prevaricazione.

[10] Contributo di Angela Mongelli, professore ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Bari.

Queste note introduttive nelle loro sinteticità hanno inteso presentare alcuni interrogativi e far intravedere la complessità della questione che di seguito affronteremo.

3.2 Il contesto

Non si può riflettere su un fenomeno come l'intercultura senza considerare le specificità degli attuali sistemi sociali caratterizzati dalla *liquidità*, dalla frammentazione e dalla discontinuità che finiscono per *contagiare* le esperienze biografiche. Queste ultime a causa delle influenze sistemiche si trovano ad essere caratterizzate dalla segmentazione, dall'individualismo e dalla mancanza di continuità.

Il corso di vita del cittadino globale si presenta, dunque, discontinuo e incerto (Beck 2000), attraversato dalla vulnerabilità e dall'incertezza di prevedere i risultati ultimi e gli esiti. Sono fattori che prescindono dalla classe sociale, dal genere e da altre specificità, ma che interpellano una soggettività sempre sovraccaricata di responsabilità. Al centro della scena sociale è collocato un soggetto libero a cui è stata delegata la ricomposizione dei fini individuali con quelli sociali, la conciliazione degli obiettivi particolari con quelli generali/societari. È un individuo che, per affrontare tale compito, non può contare sul supporto della tradizione, dispositivo in cui erano reperibili riferimenti dotati di senso e strumenti utili alla elaborazione di collegamenti tra la pluralità esperienziale.

Le considerazioni effettuate trovano conferma nell'analisi di Bauman sul cittadino globale (Bauman 1999: 8) chiamato a riproblematizzare le «premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere», a governare le spinte relativistiche che coinvolgono le identità personali e, non ultimo, a gestire la paura (Bauman 2008), fattori che rendono problematica la convivenza societaria. Questa ora rappresenta un obiettivo da costruire e da perseguire su basi diverse dalle precedenti.

Le caratteristiche societarie su richiamate si sommano con il relativismo che ha pervaso la sfera culturale ed esistenziale, ora caratterizzate dai tratti della pluralizzazione delle esperienze, dei valori e dei fini i quali, da ancoraggio, si sono trasformati in riferimenti fluttuanti, con ricadute sulle identità, sempre più deboli.

L'identità transita da *categoria esplicativa*, chiarificatrice su chi è il soggetto, a *categoria descrittiva* della molteplicità dei modi di essere costruiti nelle interazioni sociali (Sciolla 2002, 2006; Rapporto Iard 1985, 2007; Besozzi 2006: 144). Pertanto, essa da entità data si è trasformata in *compito* (Bauman 1999), da premessa dell'azione (Parsons) è divenuta *esito* della stessa, da progetto, posto a guida dell'agire, si è trasformata in ciò che rimane dopo aver agito, il prodotto finale di un incessante lavorìo di ricomposizione delle molteplici esperienze effettuate (Besozzi 2006:

144). Insomma, il pluralismo è ormai *partout* e produce sia apertura e opportunità sia indebolimento dei riferimenti fondanti la personalità.

Il pluralismo genera la crisi delle vecchie forme di convivenza e la ricerca di nuove basi su cui strutturare la vita societaria. La solidarietà, in particolare, oscilla tra forme istituzionalizzate e individualizzate, rendendo difficoltosa la *sociabilità* (Giaccardi e Magatti 2003).

La perdita di significatività delle forme associative risente pesantemente della deprivazione delle forme identitarie precedentemente ancorate alle certezze istituzionali che strutturavano l'esperienza quotidiana e le relazioni sociali. Lo svuotamento dei riferimenti culturali, la perdita di significati universali finiscono con il lasciare ampi spazi all'affermazione d'identità aperte e molteplici e in continuo *progress*. In tale clima si afferma la centralità dell'esperienza soggettiva e della libertà individuale che descrive una persona con un proprio spazio d'azione e di progettazione. Tale soggettività diviene, progressivamente, l'elemento a cui si delega l'individuazione di sostituti alle spinte solidaristiche della modernità societaria (Melucci 1996; Giaccardi e Magatti 2003: 31). Il che finisce con l'ingenerare numerosi problemi: dall'elaborazione del senso dell'agire individuale al riconoscimento della razionalità della progettualità del soggetto (Besozzi 2006: 145).

Si configura un soggetto impegnato in un lavorìo incessante di costruzione delle fondamenta della propria esistenza su cui pesa anche la globalizzazione con i relativi processi di *disembedding* (spazio-temporale) dei rapporti sociali. Secondo Giddens (1994) non si tratta di una forma di dilagante decostruzionismo in quanto alla destrutturazione (*disembedding*) corrisponde, a livello societario, la possibilità di una nuova integrazione, meglio di ancoraggio, a partire dalla quotidianità.

Ne consegue che allo smarrimento prodotto dalla globalizzazione il cittadino può contrapporre percorsi strutturati d'integrazione e all'anonimato passivo del villaggio globale sostituire la sperimentazione di identità attive.

L'*embedding* (l'integrazione) può contare su ulteriori riferimenti: è il caso dei sistemi esperti, rappresentativi di un diverso livello integrativo che, rendendo disponibili esperienze diversificate, moltiplicano le forme d'interscambio tra soggettività, ora *riflessive*.

L'articolazione di livelli e di modalità integrative[11] testimonia, più che una crisi, una trasformazione delle forme della vita societaria che Giddens (*ibidem*) etichetta come disaggregazione, termine indicativo della pluralizzazione delle forme interazionali.

Una tesi condivisa da studiosi come Amin e Thrift, che hanno ricostruito cinque tipologie d'interazioni, ciascuna in grado di generare

[11] Differenziano i modelli d'integrazione gli obiettivi, le modalità con cui tale finalità è perseguita e il ruolo dell'attore sociale.

forme specifiche di comunità. Fra le cinque proposte, le più interessanti, a nostro parere, risultano sia le *nuove forme di socialità umana* (amici, comunità di immigrati ecc.) che la *comunità della vita di tutti i giorni* (Amin e Thrift 2002)[12].

Un ulteriore punto cruciale che la globalizzazione chiama in causa è la rispazializzazione e, con essa, l'obsolescenza delle distanze geografiche, di quelle sociali e culturali. Il mondo è divenuto un villaggio globale, come aveva profetizzato McLuhan (1964), attraversato da popoli estremamente differenti tra loro che ridisegnano le mappe antropologiche e prefigurano nuove forme di convivenza sociale. I flussi migratori s'inseriscono in questo processo contribuendo a ridisegnare la geografia mondiale, dando vita ad una ri-territorializzazione antropologica inedita che ridefinisce la vita sociale.

Con quanto sostenuto si è inteso non solo individuare alcuni elementi portanti del fenomeno oggetto d'analisi, ma anche sottolinaere che la realtà, nel suo farsi, presenta maggiore complessità rispetto alla riflessione teorica. È il caso del radicalizzarsi delle tendenze al localismo, all'autonomismo, al particolarismo, un effetto prodotto dalla globalizzazione che pone a confronto due processi contrapposti sintetizzati nello slogan: pensa globalmente e agisci localmente. Con tale espressione si marca l'ambiguità che caratterizza gli attuali processi culturali, una considerazione che riprenderemo nel paragrafo successivo quando proporremo la nostra ipotesi di riflessione.

3.3 I nodi

Sulla base della premessa effettuata, sono emerse alcune questioni preliminari a partire da quella più generale, che assumiamo come problema di base, se ha ancora senso parlare d'intercultura. Si tratta certamente di una provocazione che prevede possibilità di risposta incentrate su percorsi analitici ed esplicativi diversificati.

Uno degli itinerari procede attraverso la rivisitazione della modellistica pregressa e l'individuazione delle similarità e/o delle differenze fra le molteplici forme culturali che s'incrociano su specifici contesti territoriali. È questa una precisa scelta di campo, supportata da giustificazioni ermeneutiche, concettuali ed esplicative, che utilizza procedure di razionalizzazione del materiale esistente.

La nostra proposta è di spostare la riflessione dal livello *ideale/teorico* a quello *reale* operando una delocalizzazione rispetto a ciò che l'antropologo Rosaldo chiama le: «teorie dell'interpretazione culturale che assegna-

[12] Le altre forme sono la comunità pianificata, la comunità generata dalla tecnologia post-sociale, e la comunità a distanza.

no un'importanza eccessiva alle norme esplicite e alle strutture statiche (mentre gran parte della analisi sociale deve ammettere che) gran parte della vita sociale accade in modi non pianificati né attesi, ed anzi come progetti e aspettative possano anch'essi cambiare in modi che di solito passano sotto silenzio» (Rosaldo 2001: 147).

Con il termine «reale» qui s'intende la vita quotidiana con la sua caratteristica processualità. Adottare tale posizionamento permette di mettere sotto la lente d'ingrandimento come si svolgono *effettivamente* gli eventi, le ambiguità, le incertezze sottostanti l'agire, le carenze del patrimonio conoscitivo ed esperienziale.

In altri termini, il livello *ideale/teorico* s'inabissa nei ragionamenti seguendo un argomentare che si rivela insufficiente a comprendere la complessità dell'agire caratterizzato da spontaneità e da improvvisazione, che lo rende sfuggente alle categorizzazioni, anche se carente di riflessività.

Va da sé che il cambiamento delle modalità ermeneutiche, funzionale a non cadere negli stereotipi, richiede di assumere la cultura come fatto unitario che si differenzia dalle culture, queste ultime espressione della pluralità, spazi da attraversare, più che contenere, unificare o modellare.

Un ulteriore punto nevralgico risiede nell'assumere il cambiamento come caratteristica dei mondi culturali che s'incrociano con una progressione di tipo geometrico. Per questo diventa cruciale mettere a fuoco non ciò che separa, i confini, quanto gli intrecci ibridi e conflittuali[13], le reinvenzioni locali accanto alle costruzioni globali come acutamente suggerisce Rosaldo (*ibidem*).

Assumere tale sguardo richiede chiarezza circa i propri assunti culturali di base, ovvero se condividiamo che le culture siano entità superorganiche, autonome e impositive nei confronti del soggetto oppure spazi in cui l'individuo si muove con libertà.

Nel primo caso l'individualità assomiglia a un *cultural dope* (Garfinkel 1967) il cui agire riproduce le regole definite dalla grammatica culturale (Ravaioli 2004: 276), nel secondo si considera la persona appartenente a contesti simbolici diversificati dotata di competenza simbolica – capace di governare la pluralità dei codici – competente nella scelta e nella decisione di entrare ed uscire da tali spazi.

Nel primo caso individuo e sistemi simbolici si sovrappongono generando una specie di *idiota culturale*, qualsiasi forma assumano i suoi riferimenti culturali. Nel secondo caso individuo e sistemi culturali s'intrecciano originando comportamenti che non si esauriscono nella ripetitività dei codici (simbolici) ereditati e atteggiamenti di accettazione del *canto delle culture*.

[13] Qui la categoria del conflitto è assunta nell'ottica positiva di Simmel.

Gli attuali contesti biografici, come abbiamo già detto in apertura, sono caratterizzati dalla pluralità delle logiche di azione che generano un agito caleidoscopico. Lo stesso Weber aveva elaborato una concezione di azione sociale snodantesi lungo una gradualità i cui poli non sono rappresentati semplicisticamente dall'azione cosciente e da quella irriflessa in quanto nel mezzo vi è una gradualità di comportamenti generati dall'incrocio di contesti, persone, stili di vita e di valori.

Per ritornare all'oggetto della nostra riflessione riteniamo sia essenziale una sintetica ricognizione delle caratteristiche salienti dell'intercultura, non perché su tale oggetto scarseggino studi di sociologia, d'antropologia ecc., ma perché s'intende utilizzare un approccio all'intercultura come *fatto sociale*. Il che richiede un mutamento di paradigma poiché si assume una prospettiva culturale situata oltre la sola dimensione analitica.

Vale a dire che, in questa sede, non si intende ricostruire la storia dell'intercultura, e tanto meno effettuare la ricognizione di autori o di concetti, quanto scandagliare quest'area tematica attraverso lo sviluppo di un discorso che assume un'ottica plurale e dinamica.

Si procederà nel re-interpretare, che consiste nel dare parola alla realtà, alle situazioni, agli oggetti i quali, in quanto nominati – nel senso che si riflette su di essi – sono, per ciò stesso, trasformati.

Questo significa che le teorie sulla convivenza interetnica, elaborate nel corso della storia[14] hanno accentuato, di volta in volta, elementi ritenuti importanti, selezionati sulla base dei riferimenti culturali, storicamente operanti, poiché l'interpretazione passa inevitabilmente per la cultura del contesto e dell'osservatore, risultando così *contaminata* dal vissuto, dal sociale, e non ultimo, dai paradigmi culturali con cui ha interagito.

Ne consegue che la cultura costituisce la messa in forma di conoscenze. Queste, però, non sono funzionali a produrre solo un sapere-conoscenza quanto a sviluppare un sapere per essere che si traduce in un sapere essere uomo, cittadino ecc., piuttosto che filosofo, politico o altro ancora.

3.4 Dall'intercultura verso una terza cultura?

Il termine «intercultura» ha costituito un passaggio storicamente e semanticamente significativo in quanto ha rappresentato il superamento di logiche assimilazioniste.

[14] La storicità porta con sé il bisogno di re-interpretare ciò che è storicamente dato e di ricercare il legame con il nuovo. Fino a che punto questa ricostruzione sia una mera ricostruzione e sino a che punto porti a conoscenze nuove risulterà dall'interazione osservatore/attore sociale. Il significato è dato, infatti, dalla persona che interpreta le forme culturali già date: è il rapporto con i fatti che permette di individuare la presenza/assenza di *logos* dell'oggetto di conoscenza.

L'assimilazione s'incentra sull'omologazione dell'altro, le cui specificità vengono occultate o negate in quanto si ritiene determinante il modello culturale dominante, a cui lo straniero si deve conformare, senza alcuno spazio per possibili mediazioni o negoziazioni.

Tale atteggiamento non fa leva sulla dimensione linguistica o cognitiva, esso è l'espressione di una precisa scelta di esclusione dai processi e da flussi societari (Beck 2005; Colombo 2002) che richiede l'ancoraggio a un solo luogo, a una sola identità, a un'unica appartenenza. Ciò determina, come ricorda Bauman (1999), la perdita di una risorsa fondamentale qual è la capacità di movimento, di mutamento, della flessibilità.

Il multiculturalismo, un'evoluzione dell'assimilazione, rappresenta una concezione indicativa di relazionamenti (sociali e culturali) incentrati sulla giustapposizione. Fa riferimento a una coesistenza strutturata su una semplicistica coesistenza di valori, tradizioni, stili di vita funzionale a garantire una convivenza priva di conflittualità. L'intercultura, invece, evoca la dimensione dinamica e intersoggettiva dell'interazione fra popoli e culture, capace di costruire nuovi ordini societari e di dare senso all'azione concreta. Si tratta di un'ottica dove la prospettiva è quella della costruzione della convivenza sociale.

È un termine che indica un atteggiamento democratico, centrato sulla conoscenza, sul rispetto dei molteplici riferimenti simbolici generati dal contatto tra modi di pensare, di agire le relazioni sociali, incentrati sullo scambio.

È nel prefisso «inter» che si ritrova condensato l'apertura allo scambio, alla reciprocità, alla solidarietà, alle differenti esperienze, al riconoscimento delle differenze, una condizione che trova nel concetto delle *province finite di significato* (Schutz) una forma esplicativa adeguata.

L'intercultura, inoltre, include concetti come co-progettazione, cogestione, partecipazione attiva e responsabile che chiama in causa la dimensione processuale e situazionale dell'incontro che porta con sé le premesse di un nuovo ordine caratterizzato dalla tensione a restituire interezza a biografie cangianti e destrutturate.

Il problema fondamentale risiede nella capacità di governare lo scambio tra innovazioni provenienti dalla cultura del paese d'immigrazione e idee, istituzioni e modelli della cultura d'origine che conferiscono identità e personalità sociale ai migranti.

Ma fermarsi a tale livello analitico non è sufficiente per l'avanzamento della riflessione, per approfondire il rapporto con l'altro, sia essa cultura o individuo. È necessario assumere una prospettiva analitica dinamica in grado di contenere e spiegare le sollecitazioni del mutamento in atto. Quando la diversità delle forme culturali rimane non problematizzata, sistemi valoriali, credenze, visioni del mondo restano molteplici e differenti, ma non comunicano tra loro. Rappresentano *mondi diversi*, ciascuno dotato di coerenza interna, dai contenuti non esportabili, fortemente centrate sui fattori differenzianti che si estendono dal piano cognitivo a quello simbolico e culturale.

La ripresa della riflessione in chiave di dinamica culturale significa collocare al centro dell'attenzione l'interazione tra le differenti forme simboliche che, come è risaputo, risentono delle modalità con cui tradizione e mutamento si articolano determinando il 'modo' in cui si sviluppano specifici atteggiamenti nei confronti del vecchio e del nuovo, condizionando l'accettazione o il rifiuto delle innovazioni.

È fondamentale, allora,come abbiamo anticipato, approcciare la cultura come una totalità, espressione dell'universalità, e le culture come rappresentative della sua declinazione, del come si risponde ai problemi, delle strategie d'azione.

L'arte è un esempio immediato di quello che intendiamo per pluralismo culturale: quando ci riferiamo all'arte utilizziamo un concetto unico, mentre quando ci serviamo delle estetiche, delle forme culturali, queste saranno sempre relative ai tempi, alle storie dei popoli e pertanto risulteranno rappresentative delle culture.

Se concordiamo con una tale impostazione il pluralismo culturale diventa l'humus che ha reso possibile l'affermarsi sulla scena sociale della pluralità delle forme simboliche, della molteplicità delle rappresentazioni del mondo. Esso s'innesta su un fenomeno molto più ampio e complesso rappresentato dalla perdita di un centro simbolico comune. Questo ha provocato la perdita di fondamenti certi e l'affermarsi di riferimenti morfologicamente cangianti che hanno facilitato l'esplosione di forme culturali diversificate.

Tale processo, mettendo tra parentesi il punto di vista istituzionale, ha attribuito grande rilevanza alla soggettività e ha favorito lo strutturarsi di un sistema societario a-centrato dove tutti gli elementi hanno pari dignità e voce in capitolo (Bovone 1980; 1984).

Anche la dimensione morale vede transitare i valori da a-priori condivisi a prodotto dell'agito, ma che il soggetto scopre retroattivamente, il prodotto di una costruzione, esito dell'interazione.

Se si concorda con quanto sin qui sostenuto allora non ha più fondamento l'incomunicabilità fra le culture, la loro contrapposizione.

Pluralizzazione e globalizzazione vanno determinando l'incontro tra sistemi valoriali, tra mondi simbolici differenti diviene un'esperienza quotidiana: questo significa che il confronto/scontro è transitato dal piano teorico a quello reale, ambito che, come ricordava Williams, preme maggiormente l'uomo: «Il fatto che questi sistemi di credenze rappresentino un termine di confronto puramente teorico significa che essi sono privi di rapporto con i nostri interessi. Per i nostri interessi i soli e veri problemi di valutazione sono quelli riguardanti le opzioni reali» (Williams 1987: 182-183).

Valori, credenze, visioni dl mondo s'incarnano, connotando identità specifiche in cui gli individui si riconoscono e che rendono la contrapposizione tra culture dipendente dalle dinamiche contingenti.

Con quanto su affermato non si è inteso sostenere l'ottica del dissolvimento delle differenze fra le culture e l'adozione di una sorta di relativismo minimalista, sulla base di una teorizzazione ingenua del pluralismo dei mondi simbolici. Al contrario, proponiamo una concezione che assume, come base di partenza, la simmetria dei mondi culturali ciascuno dotato di standard valoriali, incentrato su criteri di verità, non giudicabili dall'esterno ma non per questo incomunicabili.

L'assunto di base della nostra riflessione considera la smitizzazione dei particolarismi culturali un *prodotto naturale* delle commistioni che avvengono nella quotidianità tra i diversi sistemi simbolici, senza svalutare il ruolo cruciale dell'educazione e sarà affrontato nel paragrafo successivo.

Si è inteso segnalare che il solo livello teorico espone ad una serie di errori o alla tentazione di teorizzare le differenze e di categorizzare, mentre l'agire sposta l'attenzione su di un piano diverso. È il caso di leggi costrette a modificarsi perché l'agire ha trasformato la realtà, a partire da questa considerazione effettueremo le nostre considerazioni scegliendo come contesto del ragionare quello organizzativo.

3.5 I luoghi dove si costruisce l'intercultura

La cultura è un oggetto sociale diverso da tutti gli altri per la sua essenza è dinamica[15] e molteplice, caratteristiche che esplicitano il suo intreccio particolare con le categorie di spazio e tempo, nonché il suo situarsi all'interno dell'intergioco tra condizioni ambientali ed esperienziali.

In altri termini, le forme cultuali esibiscono caratteri di trasformatività e di permeabilità ai processi sociali (evolutivi) e tale discontinuità le permette di interfacciarsi con le trasformazioni della vita sociale, attualmente generate dalla globalizzazione. Quest'ultima influenza tanto le strutture socio-politiche ed economiche quanto le credenze e i valori generando cambiamenti che progressivamente si radicano nelle pratiche e nei valori dei piccoli gruppi.

Se questo è vero diventa importante conoscere i nuovi soggetti sociali e la loro disponibilità ad accogliere ed utilizzare riferimenti innovativi.

Una delle forme culturali di particolare interesse è quella aziendale dove la cultura è agita ed è in questo contesto che cercheremo le tracce di un'intercultura in azione.

È ormai acquisito il ruolo svolto dalla cultura organizzativa, l'essenzialità del processo di socializzazione professionale quale dispositivo

[15] È limitativo, sostiene Crespi (1985), approcciarsi ad essa come ad un riferimento monolitico e statico.

funzionale all'acquisizione di valori, di modi di vivere (delle organizzazioni, delle imprese ecc.) delle rappresentazioni, delle credenze collettive. Queste ultime, a loro volta, generano modalità interazionali condivise.

Le aziende mostrano una presa d'atto dell'essenzialità della presenza straniera e i processi organizzativi/produttivi segnalano un'intercultura agita: è il caso dei circoli sulla sicurezza in azienda, delle imprese con titolare immigrato, del *just in time*, del *kaizen*, il *management* della diversità all'interno dei contesti aziendali.

3.6 I circoli sulla sicurezza in azienda[16]

L'idea progettuale dei circoli in azienda si centra sulla costruzione di collegamenti tra educazione degli adulti e momenti formativi, culturali e sociali tesi a valorizzare capacità e a diffondere esperienze culturali per la prevenzione degli infortuni, generatori di esclusione sociale.

Da una ricerca sul rischio infortunistico tra i lavoratori immigrati, svolta dall'Istituto italiano di Medicina sociale in collaborazione con la Caritas di Roma, è emerso che gli immigrati risultano quantitativamente in numero maggiore esposti al rischio di infortuni sul lavoro rispetto agli italiani: pur rappresentando solo il 3,4% degli occupati in totale, gli immigrati detengono la quota del 9,1% degli infortuni indennizzati: uno straniero su dieci.

Tra le etnie maggiormente a rischio di incidenti sul lavoro emerge quella dei marocchini seguita dai tunisini, dai senegalesi e dai pachistani. Quanto sostenuto trova conferma anche nell'indagine Istat-Inail 2001, che spiega le cause di tale fenomeno con la delega agli stranieri delle mansioni più pericolose e per la mancanza di adeguata formazione.

Tale condizione di rischiosità attraversa tutti i settori produttivi e tutte le regioni, contrastabile con la predisposizione di un'offerta formativa funzionale all'acquisizione di conoscenze utili alla prevenzione. I circoli in azienda sulla sicurezza sono una risposta efficace al bisogno di migliorare le condizioni lavorative, come ha mostrato la sperimentazione svolta nella provincia di Prato nell'anno 2004.

Tale esperienza è stata inserita all'interno del più ampio dispositivo delle politiche formative ed educative per l'età adulta, volte ad intervenire su tutte le forme di esclusione, a fornire competenze per esercitare una cittadinanza attiva (partecipe) e a migliorare la qualità della vita. Si tratta di obiettivi praticabili attraverso la complessificazione della rispo-

[16] Sono stati sperimentati per la prima volta nell'anno 2004 dalla provincia di Prato attraverso la predisposizione di una precisa azione dei bandi provinciali POR-Toscana.

sta e, dunque, non più soltanto attraverso la garanzia del reddito e della redistribuzione della ricchezza (Sen 1993), ma attraverso l'inclusione, la mobilità, il benessere, lo sviluppo dell'immaginazione e la capacità di riconoscimento delle chances presenti nel contesto di vita.

La formula dei circoli in azienda per la sicurezza permette al soggetto di esprimere una domanda di formazione funzionale ad acquisire non solo saperi immediatamente spendibili nell'ambito della sicurezza sul posto di lavoro ma anche di sviluppare risorse aggiuntive utili a rimuovere gli ostacoli connessi alla condizione socio-culturale di partenza.

Globalità e partecipazione sono gli elementi di tale offerta formativa che opera un collegamento tra processi formativi, politiche del lavoro e processi sociali più ampi.

Sono percorsi orientati a garantire ad ognuno i diritti fondamentali della persona, come li definisce Nussbaum (2002): il poter vivere in pieno la propria vita, di poter innalzare le aspettative di vita e di essere adulti capaci di compiere liberamente le proprie scelte, ciascuno a proprio modo.

3.7 Le imprese di immigrati

Altro caso d'intercultura in azione è quello delle imprese gestite da immigrati che nel 2007 ammontano a 37.531 unità. Si tratta di aziende individuali condotte da persone nate al di fuori dei confini dell'Unione europea.

Rispetto all'anno precedente, il totale delle imprese individuali con titolari immigrati provenienti da Paesi non appartenenti all'Unione europea presenta un incremento di 16.654 unità, raggiungendo il valore di 225.408 unità, l'8% in più rispetto al dato del 2006.

È stato censito un incremento di 6603 unità, concentrate per il 40% nel settore delle costruzioni, un comparto caratterizzato da forte sviluppo che ha permesso di trasformare i rapporti di dipendenza in forma di lavoro autonomo. A ridosso segue il settore del commercio, cresciuto di 5445 unità e, a distanza, si collocano le attività manifatturiere con un trend positivo di 2473 aziende.

Il confronto con il quadro registrato al 31 dicembre del 2006, secondo le rilevazioni dell'Unioncamere[17], mostra un allargamento della base imprenditoriale nei settori delle costruzioni e del commercio. Questi due ambiti insieme determinano il 72,3% di tutto il saldo che in dodici mesi è passato dal 16.654 unità a 225.408 del 2007 relativamente al numero complessivo di imprese individuali con titolare immigrato: l'8% in più.

[17] La rilevazione mette a fuoco la dinamica, la struttura dell'imprenditoria straniera e come essa si è organizzata nel tessuto delle piccole e piccolissime imprese.

Tabella 1. Paesi Imprese individuali con titolare immigrato Peso % sul totale iscrizioni di imprese di immigrati.

Paese	**Numero aziende**	**Peso sul totale**
Cina	6929	18,5%
Marocco	5.756	15,3%
Albania	5.118	13,6%
Egitto	1775	4,7%
Tunisia	1766	4,7%
Svizzera	1518	4,0%
Bangladesh	1357	3,6%
Serbia e Montenegro	1182	3,1%
Brasile	912	2,4%
Senegal	835	2,2%
Altri	10383	27,7%
Totale	**37531**	**100,0%**

Fonte: Unioncamere-InfoCamere, Movimprese (2008: 43)

Le attività manufatturiere contribuiscono alla crescita dello stock di imprese con titolare immigrato esistenti che con l'11,8% presenta un trend di crescita, negli ultimi dodici mesi, di poco superiore al 10%. Anche il settore dei servizi avanza con progressione costante annoverando 9.497 aziende, pari al 4,2% dello stock, e con una crescita vicino al 13%.

Quanto a contesti territoriali in cui le imprese sono collocate, la concentrazione maggiore dell'imprenditoria immigrata si registra in termini assoluti in Lombardia (41.064 imprese, il 18,2% di tutte le imprese con titolare immigrato), ma è la Toscana che ospita il numero più elevato di imprenditori immigrati in proporzione al numero di imprese individuali residenti: 23.417 su 224.168, in pratica più di un'impresa ogni 10. Il record provinciale va a Prato, dove oltre un'impresa ogni quattro (il 27,4%) ha un titolare immigrato.

Con riferimento ai macrosettori di attività economica in cui gli imprenditori immigrati sono presenti, il commercio, l'alberghiero, la ristorazione sono gli ambiti in cui si riscontra la maggiore presenza (circa 46.000 unità nel 2005, pari al 33,6%), soprattutto di imprenditrici (Istat 2006).

La maggiore concentrazione di imprenditori individuali nel comparto dei servizi rappresenta una caratteristica comune alla totalità degli imprenditori, indipendentemente dalla loro origine non comunitaria o meno. Tuttavia, mentre la presenza nel settore commerciale si è progressivamente contratta, si è implementata la presenza nel settore dei servizi (*ibidem*).

Il crescente trend d'imprenditorialità da parte degli immigrati è indicativo dell'adozione di modalità interazionali incardinate su scambi continui fra riferimenti simbolici della cultura di provenienza e valori, stili di vita, visioni del mondo del paese d'immigrazione. La decisione d'investire in azienda segnala l'appropriazione di modelli di culturali (produttivi) e dello stile di vita del contesto d'inserimento e della realizzazione dell'inclusione sociale.

Simmetricamente a quando era accaduto in altri contesti istituzionali, anche nel fare impresa si ripropone lo stesso processo. È il caso della famiglia borghese, un idealtipo nato *in* e *per* uno strato sociale specifico, e adottato da tutte le famiglie in quanto rappresentativo della certezza veicolata da una specifica modalità esistenziale (stile di vita).

Non va trascurato che l'ambito lavorativo, con la sua messa a valore di competenze, di credenze ecc., costituisce un contenitore di certezze importante perché fornisce supporti significativi (v. identità, denaro ecc.) per ancorare la propria biografia.

3.8 Il just in time

Il *just in time* (JIT) assume come fulcro dall'azione aziendale il livello finanziario intervenendo sull'immobilizzo del capitale. È stata definita la «macchina che ha cambiato il mondo» perché ha introdotto la *produzione snella*.

Ha costituito la risposta al bisogno del Giappone di migliorare la propria qualità di produzione e di accreditare le proprie aziende superando la cattiva reputazione relativamente alla qualità della produzione.

Si tratta di una filosofia ideata da Taiichi Ohno, agli inizi degli anni Settanta, per le organizzazioni di produzione e sperimentata negli impianti automobilistici Toyota. Si tratta di una re-ingegnerizzazione organizzativa basata sul rifornire il magazzino in tempo reale, riducendo così gli sprechi generati dagli immobilizzi delle scorte.

Tale sistema è stato sottoposto ad implementazione coinvolgendo numerose altre aree: il controllo di qualità, la riduzione della complessità, la trasparenza, la struttura organizzativa orizzontale e la delega, divenendo una strategia condivisa dalle organizzazioni.

3.9 Il kaizen

Il *kaizen* è una tecnica di *management*, componente essenziale del JIT, rappresentativo di uno stile culturale giapponese che persegue l'obiettivo d'incrementare la qualità del prodotto. Tale tecnica manageriale, alla base del miracolo giapponese, è una pratica diffusa ed incentrata sul miglioramento graduale, ma continuo, delle prestazioni di lavoro.

L'idea di fondo, inizialmente una *credenza* propria della cultura giapponese, è che le sfide si possono vincere soltanto puntando sulla continua valorizzazione delle risorse umane. L'adozione aziendale di tale convinzione risiede nel fermo convincimento che, prima di realizzare prodotti, si devono formare uomini, per cui si prevede il coinvolgimento e la partecipazione di tutti i lavoratori, a qualsiasi livello essi siano collocati in azienda.

Il *kaizen* è ormai acquisita come componente fondamentale dell'innovazione la cui forza risiede nell'agire sul duplice livello della produzione e del mercato intervenendo simmetricamente sul prodotto (il costo) e sul processo produttivo (le innovazioni settoriali).

3.10 La terziarizzazione in direzione finanziaria delle attività

La terziarizzazione in direzione finanziaria delle attività rappresenta una modalità trasversale alle culture finanziarie che introduce un mutamento di paradigma (aziendale) in quanto scardina il processo sequenziale di ideazione-produzione-vendita del prodotto che comportava l'elaborazione di un'idea sul prodotto e su come esso avrebbe potuto svilupparsi.

L'impatto determinato dagli influssi della globalizzazione ha sollecitato gli operatori economici ad abbandonare la prospettiva finanziaria di lungo termine a favore di quella a breve. Una scelta che generato la marginalizzazione della visione strategica del futuro e l'adozione di una temporalità/durata ravvicinata.

Questa scelta rappresenta un'innovazione che non tocca soltanto il livello direzionale, ma da tratto della cultura aziendale si è trasformato in patrimonio (culturale) accettato, condiviso e agito da tutte le componenti sociali. Si tratta di una prassi trasformatasi in una filosofia che ha penetrato profondamente gli scenari sociali ispirando gli investimenti della spesa ora carenti di proiezioni su temporalità estese. Tale scelta economica pervade la totalità degli atteggiamenti (culturali) coinvolgendo tutti gli strati sociali tendenzialmente orientati al disimpegno dagli investimenti su lungo periodo e all'adozione del *tutto e subito*.

Un'opzione che ritroviamo applicata, con le accortezze e le distinzioni di *status*, all'investimento in formazione dove viene sacrificata la redditività prospettica per quella a breve.

3.11 Il management della diversità[18]

Se a livello sistemico l'azienda si confronta con processi di complessificazione e di flessibilizzazione, a livello micro si misura con la gestione della diversità, della sua integrazione e valorizzazione.

[18] È stato creato il laboratorio *Armonia* sul *Diversity Management* Aziendale, un *network* ideato da Bombelli e a cui aderiscono circa trenta realtà che gestiscono progetti specifici.

Nelle imprese è acquisita la consapevolezza che la diversità non è solo quella generazionale o di genere, ma altre se ne aggiungono: è il caso delle differenze etniche.

Il che comporta, da parte dell'azienda, consapevole delle ricadute sulla competitività, una ri-programmazione della gestione delle differenze da ricalibrare sulla valorizzazione delle diversità etniche.

Quanto sostenuto è supportato dallo stallo prodotto dalle pregresse modalità d'azione incentrate sull'omologazione della forza lavoro. Una scelta che ha generato una melassa indifferenziata la quale, in nome dell'uguaglianza delle risorse umane, ha perso la ricchezza della diversità.

Al contrario, la vita organizzativa si confronta quotidianamente con le differenze: da quelle tradizionali (anagrafiche, generazionali ecc.) a quelle professionali ed organizzative. Una diversità che costituisce un patrimonio da valorizzare attraverso la rivisitazione delle politiche delle risorse umane al fine di promuovere le specificità (umane, culturali) presenti in azienda e a sviluppare processi d'integrazione sociale e territoriale.

Non si tratta di un impegno a costruire un'integrazione generica quanto a strutturare percorsi e processi d'inclusione sociale, a partire dall'assunzione del conflitto come fattore centrale e costruttivo della vita sociale che esige lo sviluppo della conoscenza dell'altro e l'incremento delle capacità relazionali.

La diversità in azienda richiede «[d'] integrare [le] diverse culture aziendali [di] far dialogare logiche aziendali di consenso con strutture spesso gerarchiche» (Finizio 2008: 26).

Per affrontare tale esigenza, le aziende fanno riferimento ad una nuova professionalità: il 'manager della diversità', che rappresenta la risposta al bisogno di governare la diversità di uomini, di schemi interpretativi e competente nella predisposizione di politiche sociale funzionali all'inclusione sociale.

3.12 Conclusioni

Le considerazioni sin qui effettuate hanno cercato, seppur sinteticamente, di fare il punto su un ambito di grande interesse per gli attuali contesti societari qual è l'annosa questione dell'inclusione sociale dei nuovi soggetti sociali. È questo un settore su cui c'è un accumulo di materiali teorici e meno di pratiche – le buone prassi – rappresentative della varietà delle modalità di costruzione dell'integrazione.

Sono le prassi, l'agito, l'ambito con cui le politiche necessariamente sono sollecitate a confrontarsi, anche a causa della scarsità di risorse finanziarie e materiali. L'integrazione si costituisce come un lungo e paziente processo di annodamento delle differenze all'interno di una trama sociale che le rende, attraverso il farsi dei processi d'incontro e di scambio, non solo compatibili, ma anche feconde.

In tale ambito l'alterità si presenta come un'opportunità di dialogo, uno spazio in cui l'incontro tra culture avviene su un terreno in cui c'è meno spazio per eventuali paure. È in tale sfera che le culture mostrano come la diversità delle persone dipenda esclusivamente dai particolarismi locali sotto il cui influsso sono cresciute, ma che la cultura è per sua natura duttile e disponibile ad assumere forme diverse (Bauman 2002: 22).

4. Alcuni elementi di rilievo per prodotti di successo sul tema dell'inclusione sociale[19]

Gli aspetti fondamentali dell'inclusione, considerati nell'ambito di diversi programmi formativi e contesti, sono stati al centro del dibattito durante il Convegno Internazionale *Le migliori pratiche per l'inclusione sociale in Italia e in Europa – Prodotti ed esperienze per il dialogo interculturale*, svoltosi a Firenze il 18 Gennaio 2008. Molti progetti e programmi erano rivolti a gruppi *target* ben precisi, ovvero erano ben indicati i tratti salienti della tipologia di utenti dei quali si voleva promuovere l'inclusione e l'integrazione. Nella illustrazione ed esibizione dei prodotti relativi al tema dell'apprendimento linguistico, oltre agli aspetti economici, particolare attenzione è stata rivolta agli aspetti linguistico-culturali e al contesto lavorativo. Allo stesso tempo sono stati affrontati anche fattori a carattere più personale, come ad esempio la disabilità ed ulteriori specificità legate alla storia ed al *background* degli individui.

Il dibattito ed il confronto con la platea dei partecipanti alla Conferenza si sono concentrati, in particolare, sulle questioni legate all'apprendimento permanente, nonché ad altri contesti di apprendimento istituzionale, come la scuola primaria, secondaria e le occupazioni a carattere sociale. Alcuni aspetti affrontati durante il dibattito hanno ricondotto ad argomenti messi in luce, tra gli altri, anche dal prodotto *IntegRARsi-Equal Voices e Equal Languages*: l'inclusione nelle scuole primarie e secondarie riguarda anche le famiglie, la comunità locale e le strutture sociali. Oggi più che mai è opportuno sottolineare che perché abbiano successo, le politiche nel settore dell'istruzione non devono concentrarsi esclusivamente sulla scuola; se vogliono essere efficaci, devono piuttosto rivolgersi all'intero contesto sociale e conoscere le esigenze dei destinatari e le loro problematicità, al fine di garantire un'applicazione coerente e rispondente alla domanda del territorio su cui la politica interviene.

[19] Contributo di Ekkehard Nuissl von Rein, professore ordinario di Sociologia Generale, Università di Duisburg-Essen, Direttore del DIE-*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* (Istituto tedesco di Educazione degli Adulti, Bonn (Germania).

Quando si discute su quali siano le misure migliori da adottare nel campo dell'istruzione, finalizzate all'inclusione di determinati gruppi di destinatari, è inevitabile che si finisca con il menzionare le seguenti interrelazioni (emerse, in primo piano, anche durante la giornata convegnistica di Firenze):

1. Perché l'istruzione possa contribuire efficacemente al processo di inclusione sociale, deve essere effettuata un'analisi precisa e puntuale dei bisogni e delle esigenze dei gruppi *target*, in modo da andare oltre una semplice definizione e da predisporre validi strumenti propedeutici ad un'azione efficace e duratura. Nel caso di soggetti che lavorano in paesi stranieri, ad esempio, vengono in gioco non solo aspetti legati alla lingua e alla vita di relazione, ma anche ulteriori fattori a carattere psicologico e sociale, come il crescente isolamento, la nostalgia di casa e la mancanza di autonomia. Un'analisi accurata delle condizioni di vita dei soggetti cui i prodotti si rivolgono permette di delimitare l'oggetto e l'ambito di intervento delle politiche educative e formative. Gli obiettivi didattici che prescindessero dalla considerazione di tale oggetto e ambito di intervento rischiano di produrre effetti effimeri e non solutori di problematicità e carenze.

I fattori linguistici e culturali hanno grande rilevanza in tutti i processi formativi, in particolare quando si tratta di promuovere l'inclusione di determinati gruppi. Indipendentemente da come si svolga, l'apprendimento della lingua non può prescindere dal *background* culturale dei discenti e dal contesto in cui vivono. È vero, d'altra parte, anche il contrario: l'integrazione culturale richiede buone competenze linguistiche. Queste ultime non devono essere considerate come strumenti volti ad un apprendimento mirato; sono, piuttosto, elementi assemblatori di valori, simboli, origine individuale e collettiva, ovvero di aspetti che preludono all'accettazione ed alla comprensione delle manifestazioni della diversità.

2. È di fondamentale importanza che i processi di formazione ed apprendimento – che coinvolgono individui a rischio di esclusione o già vittime di emarginazione – coinvolgano in maniera diretta gli individui medesimi nel momento della elaborazione e pianificazione dei dispositivi. La partecipazione dei destinatari è un presupposto essenziale per il successo del processo di apprendimento. I beneficiari devono essere coinvolti ancora prima che il processo di formazione-apprendimento abbia inizio, attraverso una indagine conoscitiva che permetta di comprendere che gli individui non rappresentano l'oggetto del processo, quanto piuttosto il soggetto attivo del processo formativo.

3. Il contesto, nella sua completezza, deve essere considerato in tutte le fasi del processo formativo e di apprendimento: ciò che è rilevante, dunque, è l'ambito in cui si muovono i discenti così come il contesto in cui operano i docenti. Nel caso degli immigrati, si tratta di prendere in

considerazione tutti i livelli ed i gruppi di persone che sono in relazione con tale *target* di utenza: ad esempio, le associazioni di immigrati, le autorità locali e regionali, le associazioni di supporto, le strutture didattiche e, da non dimenticare, i rappresentanti del mondo del lavoro e della comunità locale. Se tali elementi sono trascurati, i programmi e le attività di formazione rischiano di perdere di utilità proprio per quei soggetti a rischio di esclusione o già vittime di emarginazione, cui gli stessi programmi e le stesse attività si rivolgono.

4. L'accessibilità ai programmi formativi e di apprendimento (indipendentemente dal tipo di programma e azione) deve essere considerata sin dall'inizio in maniera da evitare ogni ulteriore ostacolo in merito. L'accesso a percorsi educativi e formativi è di per sé difficoltoso per molte persone. Esiste una soglia di accesso, che deve essere mantenuta quanto più bassa possibile per evitare il diffondersi di percezioni legate alla difficoltà di accesso alla partecipazione. Questo significa che programmi ed azioni formative devono essere rispondenti alle reali possibilità e condizioni di vita dei gruppi *target*, e non essere predisposti in considerazione delle sole attrezzature materiali. L'accesso a percorsi di apprendimento non può prescindere da contesti di successo, in cui gli individui hanno sperimentato l'accesso ad attività formative e di apprendimento. In altre parole, i percorsi di apprendimento vanno disegnati e pianificati sull'esempio di percorsi sperimentati con risultati soddisfacenti ed efficaci!

I prodotti relativi alla definizione di percorsi di apprendimento devono essere ideati e strutturati in vista di una loro facile accessibilità ed ampia fruibilità. Le competenze tecniche necessarie, ad esempio, per gestire ed acquisire dimestichezza con il prodotto non devono essere eccessivamente sofisticate, pena il rischio di costituire un ulteriore impedimento ed ostacolo all'utilizzo e sfruttamento. I prodotti sull'apprendimento, anche linguistico, devono essere accompagnati da 'manuali' e i discenti devono poter contare sul supporto di personale qualificato, soprattutto nelle fasi iniziali di orientamento e di applicazione del prodotto. La creazione di tali dispositivi di apprendimento deve essere preceduta da un'accurata analisi in ordine al loro utilizzo, sviluppo ed implementazione, mediante la raccolta di elementi conoscitivi su strutture e servizi esistenti, nonché su modelli e strumenti alternativi, che possano eventualmente essere messi a disposizione dell'utenza finale.

Spesso i programmi di formazione finalizzati alla promozione dell''inclusione' presentano numerosi limiti che ne mettono a rischio l'efficacia. Il riferimento è prima di tutto alla mancanza di risorse finanziarie. Alcuni progetti sull'inclusione hanno successo fin tanto che sono finanziati oppure co-finanziati dallo Stato o da altri enti pubblici. Rischiano di scomparire quando viene meno il canale di finanziamento. In altre pa-

role, l'istruzione e la formazione rivolte a gruppi emarginati o a rischio di esclusione non è possibile senza il sostegno dello Stato e/o di altro ente pubblico. È quindi necessario definire obiettivi chiari e strategie politiche definite in tema di istruzione, formazione e apprendimento, per dare loro seguito e concreta applicazione.

Inoltre, come risulta da numerosi esempi di esperienze pregresse, gli approcci innovativi non sempre vengono perseguiti in maniera risoluta, nonostante tentativi espletati in questa direzione. Sono quindi necessarie sessioni di *brainstorming* non solo prima dell'inizio delle attività di progettazione formativa e nella fase iniziale (come succede di solito), ma anche in corso d'opera. È quanto richiede un approccio nuovo e innovativo che deve caratterizzare un'azione formativa in tutte le sue fasi, al fine di evitare che il lavoro quotidiano si trasformi in fatica inconcludente.

Quanto detto vale anche per le attività di diffusione dei prodotti realizzati che, spesso, risultano essere insoddisfacenti e poco strutturate (ammesso che i prodotti e la loro diffusione siano stati valutati, visto che spesso manca la fase di valutazione). Al riguardo si registra un problema in particolare: la mancanza di dati ed informazioni dettagliate in ordine al prodotto e al suo (potenziale) utilizzo pratico. Scarso è l'accesso ad informazioni elaborate su curricula, su supporto informatizzato o cartaceo, come ad esempio, opuscoli. In sostanza, nell'ambito delle politiche educative e formative, è sempre più forte la necessità di sviluppare ulteriori indicatori e raccogliere dati che permettano di misurare, valutare e sfruttare al meglio e con una utenza, la più ampia possibile, programmi mirati a favorire e promuovere l'inclusione sociale. Allo stesso tempo, è necessario che questi processi siano più trasparenti e la diffusione di informazioni sia più strutturata e capillare.

In conclusione, sembra che i prodotti finalizzati all'inclusione, dalla natura apparentemente innovativa, sviluppati e pianificati in risposta a situazioni problematiche, in realtà non siano forieri – a volte – di particolari novità e non vengano impostati secondo approcci efficaci e poco conosciuti ai più. In alcuni casi si tratta di prodotti che non hanno un legame con strategie già esistenti (in particolare nel contesto internazionale). È dunque necessario operare un'analisi accurata dello *status quo*, delle attività esistenti e delle esperienze passate, con un'attenzione particolare ai rispettivi esiti ed impatti, al fine di porre al centro dell'attenzione il processo di apprendimento e garantirne un reale impatto formativo.

Le politiche di apprendimento permanente che prendono in considerazione questi aspetti nella fase iniziale di pianificazione del progetto avranno maggiore efficacia e coerenza. Ciò è fondamentale anche al fine di superare le difficoltà connesse all'esclusione, nella misura in cui le risorse nel campo dell'apprendimento permanente lo permettono.

5. La 'cura' nella formazione degli operatori[20]

5.1 Dalla pratica alla teoria

Le pratiche, anche le buone pratiche, hanno sempre le loro radici in una cornice teorica che le sostanzia, le orienta, le dirige. Le pratiche, come anche gli strumenti attraverso cui le azioni e le esperienze si attivano, hanno sempre un fondamento che nasce dalla riflessione e dal pensiero. Se solo quest'ultimo fosse reso esplicito da coloro che agiscono, gli avvenimenti, le decisioni, le programmazioni e i progetti avrebbero la loro attuabilità con altri tempi, in altre condizioni e con altre finalità. C'è un sapere, che viene dall'esperienza, come afferma Luigina Mortari, nel bel testo *Apprendere dall'esperienza* (Mortari 2005: 2-16), che «non prende forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza. Perché dall'esperienza si costruisca sapere occorre la consuetudine a meditare su ciò che accade» (ivi: 13), occorre un «contatto intimo» (*ibidem*) e ravvicinato con i fatti, occorre lasciarsi tentare e, così, avere la possibilità di entrare nelle situazioni. La pratica stessa diviene il luogo di elaborazione del sapere e di un nuovo sapere che altro non può aver attuazione che lì, esattamente lì, dove è nato.

Esercitare la pratica non significa agire la capacità di applicare regole date e precostituite, piuttosto, esercitare la pratica significa individuare la capacità di ben deliberare, o meglio, di ben decidere (ivi: 11). Tuttavia, poiché ogni processo di decisione è sottoposto ad un precedente processo di riflessione, se ne può concludere che ogni atto pratico, ogni azione agita è, in primo luogo, il risultato di un percorso riflessivo che la mente umana elabora nel momento dell'azione stessa e che dalla medesima azione scaturisce. Le regole si possono apprendere attraverso processi di insegnamento delineati e precedentemente strutturati dai quali, con buona previsione, emergono determinate risposte e scelte definite. I percorsi di riflessività, invece, vengono agiti e seguiti nella pratica medesima, durante lo svolgimento dell'azione, da questa emergono e vengono sottoposti, contemporaneamente, a strutturazione e verifica.

> A orientare le scelte non è un sapere tecnico, un *tool kit* [...] disponibile in anticipo e che quindi si può apprendere attraverso un processo di insegnamento prestrutturato. Ma è un'azione riflessiva concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene modulando attraverso l'esperienza, quell'esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di un *sapere del particolare* (*ibidem*).

[20] Contributo di Vanna Boffo, ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze.

Dunque, l'azione pratica implica la 'cura' di saper costruire, *nel-l'*esperienza, l'esperienza stessa. Sarà necessaria una capacità che indaga l'esperienza attraverso la possibilità di decifrare il senso del vivere, del fare e del relazionar-*si* con la vita e con gli altri. Il sapere dell'educazione è un sapere riflessivo, è un sapere che è orientato da principi teorici che abilitano la pratica del fare e che, *nel* fare, costruisce il proprio sapere e la propria conoscenza. In tal senso, il dualismo teoria/prassi viene a cadere, o meglio, trova strade alternative di risoluzione e da antagonismo asfittico si fa, invece, percorso vivo e orientante gesti, scelte, azioni. Il sapere, in tal senso, non è mai un sapere teorico, ma sempre un sapere che, in quanto tale, viene dall'esperienza e a questa ritorna. L'uso della mente e l'uso del pensiero sono azioni esse stesse: l'applicazione della riflessività all'agire pratico non è disgiunta dalla riflessione sul pensiero di questo medesimo agire pratico. Formar-*si* a comprendere le potenzialità e ad interpretare le possibilità che giungono dall'esercizio del pensiero nell'azione significa raggiungere il senso critico dell'identità dell'uomo: ogni azione è pensiero prima di essere 'fatto agito'.

Il sapere dell'educazione è sempre un sapere teorico e un sapere pratico, non è l'uno senza l'altro.

La tradizione degli studi pedagogici, da Dewey in poi, ha rilevato il dilemma che è stato spesse volte frainteso, e lo è ancor più oggi, dove una netta divisone separa coloro che 'riflettono' sui processi pedagogici, da un parte, pedagogisti e docenti, e coloro che 'agiscono' i processi educativi, dall'altra, educatori, formatori, progettisti della formazione. Il mondo della educazione/formazione, oggi, in Italia come in Europa, è appunto attraversato da questa antinomia pedagogica (Cambi 2000: 143-149) che, in quanto antinomia, non ha la possibilità di essere dissolta. Non c'è soluzione, se non cambiando angolo prospettico: osservare i processi educativi e formativi attraverso la lente della riflessività e agire tali processi attraverso l'*uso* di un pensiero che si fa azione, sempre, pena la propria inconsistenza e antinomicità.

5.2 La formazione degli operatori

Il sapere educativo è, dunque, un sapere teorico e esperienziale, è un sapere che vede nella esplicitazione pratica la propria attuazione e risoluzione riflessiva. Un educatore, un formatore sono sempre professionisti che, a partire da una conoscenza teorica, agiscono un sapere pratico dando forma alla «migliore azione educativa possibile» (Mortari 2005: 13). La progettazione e l'ideazione, di cui ogni buona pratica è costituita, nascono nella vita vissuta, sono concreti sviluppi di un sapere esperienziale costruito da un soggetto riflessivo e critico (*Ibidem*). Dunque, «occorre, per essere un 'buon pratico', saper *costruire sapere a*

partire dall'esperienza» (*Ibidem*). Ora questo tipo di sapere impegna l'uso del pensiero riflessivo, di quel pensiero che si crea nel corso dell'azione medesima e che la sostiene, la muta, la rende variabile e modificabile (Schön 2006). Senza questa riflessività anche l'azione migliore e maggiormente responsabile rischia di farsi interprete di un vissuto privo di significazione.

Per poter agire, e agire in una direzione di senso, è necessario 'pensare' e 'riflettere' il corso dell'azione all'interno di un vissuto che affonda le radici in una densa esperienza significativa: «La disposizione alla pensosità è la condizione necessaria affinché l'esperienza si trasformi in competenza» (Mortari 2005: 17). Quando la pratica riflessiva viene meno si è in presenza di una perdita di sapere esperienziale. Tuttavia, per raggiungere questo alto grado di competenza riflessiva, e raggiungendola, continuare a metterla in pratica, è necessario ripartire dal proprio vissuto: è necessario ripartire da sé.

La formazione degli operatori che lavorano nel campo dell'inclusione sociale, ma anche in ogni attività educativamente connotata, socialmente esposta e culturalmente definita deve essere orientata da una pratica di riflessività sul proprio sé professionale. La formazione di ogni professionista dell'educazione deve avvenire attraverso una formazione a educar-*si* riflessivamente. Partendo da sé, cominciando dalla propria esperienza e dalla riflessione sul proprio vissuto esperienziale e professionale è possibile intraprendere un percorso di costruzione della propria pratica professionale e del proprio statuto di professionista dell'educazione. Il sapere che viene, allora, acquisito con l'esperienza (ivi: 20), non solo potrà essere condiviso, ma dovrà necessariamente essere sottoposto al vaglio di una continua critica riflessiva, con il fine di costruire lo spazio di un incontro *tra* saperi e *nei* saperi degli altri e dagli altri condivisi, maturati e anche sperimentati (*ibidem*).

Partire da sé significa aver cura di sé, *curar-si*, prender-*si* cura della propria persona nell'interezza esistenziale: una persona è sempre corpo, mente, spirito e, dunque, pensiero e azione. Formare la propria persona è questione che riguarda l'uomo per tutta la durata della vita. La formazione professionale non è raggiunta al termine degli studi, di un corso, di una serie di incontri: è problema del professionista e della persona, anzi, del professionista che è una persona umana. Formare è più che educare, infatti va oltre l'insieme delle buone pratiche necessarie a dare forma alla struttura professionale di ogni professionista dell'educazione. Formare è sempre autoformar-*si*, vale a dire raggiungere quegli strumenti di autoformazione che necessitano a ogni adulto che operi e lavori, tanto più se *con* gli altri e *per* gli altri.

La formazione dei professionisti del sociale, come anche dei professionisti dell'educazione, ha come asse portante la 'cura', in quanto direzione di senso e primo strumento per l'azione educativa/sociale/culturale.

5.3 La 'cura' come strumento dell'azione educativa

Innanzitutto, è l'attenzione il primo atto generante la 'cura' della formazione professionale, il secondo è l'ascolto profondo di sé e dell'altro, il terzo è la capacità di parola, di donare la parola e la conversazione che cura *con* e *attraverso* il dialogo. Gli strumenti di questi atti di cura sono molteplici, sono delle tecniche che aiutano il professionista a sentire e a sentir-*si* per meglio orientarsi, per meglio valutare, per meglio agire la capacità di interpretare i bisogni dei soggetti di cui si 'prende cura'. Riguardano la lettura e la scrittura come tecniche del sé, ma anche l'uso del dialogo e della conversazione. All'interno della scrittura, l'uso dell'autobiografia formativa o del 'diario di bordo', oppure la partecipazione a gruppi di riflessione con e attraverso l'uso terapeutico della parola.

La cura è un'antichissima disposizione d'animo che contribuisce primariamente a costruire un sapere *dell'*uomo e *sull'*uomo, adesso, come al tempo di Marco Aurelio. La cura è, in primo luogo, interesse verso l'uomo e il suo farsi e costituirsi come individuo socialmente ed eticamente connotato. Nessuna professionalità educativa è pensabile senza una preoccupazione riflessiva che possa curare le azioni e chi le compie.

In primo luogo, l'esercizio dell'attenzione è un esercizio di disposizione di animo ad orientarsi e ad essere orientato verso il contesto, verso i soggetti del contesto, ma anche verso gli oggetti del medesimo contesto. Attendere all'altro vuol dire avere una disponibilità d'animo che richiede una mente aperta a capire e comprendere le differenze e le diversità. L'attenzione è la cura del particolare e del *banale*. Esercitare l'attenzione vuol dire guardare oltre l'aspetto del dato che emerge: significa raggiungere lo strato sotterraneo delle apparenze e, da lì, iniziare un percorso di accoglienza e comprensione. L'attenzione implica il fermarsi sulla soglia, *ad limine*, senza oltrepassare la linea di demarcazione fra individuo e individuo. Guardare, osservare, gettare uno sguardo amico da raccogliere senza ansie o tormenti. Avere attenzione vuol dire leggere la realtà oltre e al di là di ogni apparenza fugace e ingannevole.

L'esercizio dell'attenzione, che si distende attraverso lo sguardo rivolto alle 'cose', attraverso l'osservazione dei soggetti e delle loro azioni, attraverso un ascolto profondo delle parole e dei gesti è un atteggiamento pedagogico riflessivo e attivo. Crea la disposizione verso l'altro, ma anche la disponibilità verso se stessi a cambiare punto di vista, a com-portarsi ironicamente (Cambi 2007) nell'agire educativo.

La cura di sé ha luogo a partire da questo atteggiamento spirituale fondamentale, la *προσοχή*, che è una vigilanza continua ed una continua coscienza di sé, ma anche una continua tensione dello spirito (Ha-

dot 2005: 34). La vigilanza è una regola fondamentale che oggi è caduta in disuso, distratti come siamo dalla velocità e dalla banalizzazione delle comunicazioni, al contrario, tra i compiti educativi del 'prendersi cura di' c'è proprio una vigilanza mentale che permette di 'concentrarsi' sulle azioni particolari della vita quotidiana. Afferma Hadot, nel testo classico *Esercizi spiritali e filosofia antica*:

> Si può anche definire tale vigilanza come la concentrazione sul momento presente. [...] Questa attenzione [...] facilita la vigilanza concentrandola sul minuscolo momento presente, sempre padroneggiabile, sempre sopportabile, nella sua esiguità [...]; infine apre la nostra coscienza alla coscienza cosmica rendendoci attenti al valore infinito di ogni istante [...], facendoci accettare ogni momento dell'esistenza nella prospettiva della legge universale del *κόσμος* (ivi: 35).

La regola dell'attenzione non è fine a se stessa, ma sempre permette di rispondere agli eventi più inattesi della vita, educa alla risposta e all'azione nei momenti più significativi e nelle diverse circostanze dell'esistenza. Non implica una conoscenza, ma la capacità di trasformare un sapere in una competenza da agire nel momento propizio. Tutta la persona umana, il formatore nella sua globalità esistenziale, deve essere rivolta all'uso dell'*attenzione* come disposizione personale, oltreché come buona pratica educativa. Tuttavia, anche l'immaginazione, l'affettività e il pensiero saranno disposizioni e pratiche da rintracciare nella *educazione all'attenzione*. L'immaginazione, per esempio, richiamerà il senso della memorizzazione che deriva dall'ascolto di sé, dei propri affetti e del proprio pensiero.

L'ascolto profondo, che è stato indicato come il secondo atto generante la 'cura' della formazione professionale, non è una disposizione o un esercizio che attiene solamente alle pratiche di una buona comunicazione. Semmai, l'ascolto precede una buona capacità relazionale, la sostanzia e permette l'applicazione di una buona comunicazione formativa. L'ascolto profondo è esercizio di un disporsi, ancora una volta verso l'altro, ma soprattutto verso se stesso. Significa crearsi gli strumenti affettivi e di pensiero per andare incontro all'altro, per capire ciò che non è conosciuto, per entrare in un mondo possibile, diverso dal proprio. L'ascolto è affettivamente connotato, ma ancor più cognitivamente costruito. L'ascolto presuppone la capacità di lettura dei gesti e dell'assenza di questi. Presuppone la comprensione anche del silenzio. L'ascolto prevede l'esercizio della meditazione, come proposta di ordine di un mondo interno spesso caotico e indifferenziato.

Infine, la parola, il dialogo, la comunicazione. La parola ha un potere terapeutico, oltre che un valore curativo. Come accade nella forma più conosciuta di dialogo, il dialogo socratico, «la vera questione che è in gioco non è *ciò di cui si parla*, ma *colui che parla*» (ivi: 43). Il dialogo, la

parola, lo scambio verbale sono esempi di un *conosci te stesso* continuo e incessante, senza il quale non è possibile nessuna forma di educazione e di formazione. La conoscenza personale, attraverso il dialogo e l'uso della parola, impegna ad un continuo esercizio del cambiamento, della dis-locazione o della bi-locazione narrativa (Demetrio 1996). Il dialogo è un pratica, non è certamente soltanto esercizio teorico. Il dialogo con se stessi e con gli altri è un esercizio di riflessività intenso che insegna a chi lo conduce e a chi accetta di farne parte.

Questa intima connessione fra il dialogo con altri e il dialogo con sé ha un significato profondo. Solo colui che è capace di un vero incontro con altri è capace di un autentico incontro con se stesso, e l'inverso è ugualmente vero. Il dialogo non è davvero dialogo se non in presenza di altri-da-sé. Da questo punto di vista, ogni esercizio spirituale è dialogico, nella misura in cui è esercizio di presenza autentico, a sé, agli altri e al mondo (ivi: 46).

5.4 Formarsi nell'educare

La formazione professionale non riguarda solamente una educazione strumentale e ancor meno una istruzione al lavoro. È necessario che l'educatore sia formato per continuare a formarsi. L'atto dell'azione educativa deve essere atto riflessivo perché sia possibile agire, da parte dell'educatore o del formatore, una formazione critica che possa riprodursi in auto-formazione.

La 'cura' della formazione professionale riguarda la costituzione di un professionista che, in primo luogo, sappia orientare se stesso per orientare gli altri, per prendersene a sua volta 'cura'. Una parola, forse, va spesa, per spiegare il ricorso che è stato precedentemente fatto ad una serie di esercizi spirituali che richiamano, proprio, la formazione di una persona umana globale. L'aggettivo «spirituali», nell'accezione che Hadot ha dato di questi esercizi, evoca l'interezza dell'uomo. Non solo, la riflessività invocata per l'azione educativa è frutto dell'esercizio del pensiero, ma di tutta la potenzialità umana che permette di *sentire*, di amare, di elevarsi *spiritualmente.* In fondo, la formazione professionale, se non vuole essere il mezzo della riproduzione di un modello di uomo conformato alla società dei consumi, deve pur avere la forza di essere 'formazione' *tout court*, richiamando un'arte del vivere, un atteggiamento concreto di disporsi all'altro, all'allievo adolescente o all'adulto che sta seguendo, per esempio, un corso di alfabetizzazione informatica. Lo stile di vita, lo stile del sé, come professionista dell'educazione e della formazione non è disgiunto dalla materia o dalla disciplina da insegnare. Anzi, l'arte del vivere, soprattutto, con gli adulti, tutti gli adulti, nessuno escluso, è fondamento del vivere stesso.

In un contesto di saperi e conoscenze che modificano, quotidianamente e globalmente, gli accessi al mondo del lavoro, è necessario per-

cepire la propria disposizione a saper guardare oltre la tecnica, a saper osservare e comunicare un modo diverso di *essere*. La formazione umana dell'uomo è attività culturale, è conoscenza, è apprendimento, ma è anche e soprattutto 'cura di sé' *per* la 'cura dell'altro' *per* 'la cura del mondo'. Questo è il senso del costruire formazione professionale.

Per formare e per essere formati.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. 1985, *La memoria e l'ascolto,* Mondadori, Milano 1985.

Alheit P. e Bergamini S. 1996, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano.

Armellinin P., Cotta G. e Pisa B. (a cura di) 2007, *Globalizzazione, federalismo e cittadinanza europea*, Franco Angeli, Milano.

Bales K. 2000, *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale*, Feltrinelli, Milano.

Bamf (Ufficio Federale per la Migrazione): <http.//www.bamf.de/template/index_integration.htm> (06/08).

Barbagalli C. e Borghi L. (a cura di) 2003, *Visioni in/sostenibili. Genere e intercultura*, CUEC, Cagliari.

Bauman Z. 1999, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari.

Bauman Z. 2000, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.

Bauman Z. 2002, *Il disagio della postmodernità*, Laterza, Roma-Bari.

Bauman Z. 2008, *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari.

Beck U. 2000, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.

Beck U. 2005, *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma.

Benedetti B. 2000, *Società e marginalità. Storie di vita di tossicodipendenti,* ETS, Pisa.

Besozzi E. 2006, *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.

Biagioli R. 2007, *Scritture e memorie di sé. Costruire la propria identità attraverso il memoir*, in Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.

Bimbi F. (a cura di) 2003, *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia,* Il Mulino, Bologna.

Boffo V. (a cura di) 2006, *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna.

Bovone L. 1984, *Storie di vita composita*, Angeli, Milano.

Braidotti R., Mozzanti R., Spegno S. e Tagliavini A. 2003, *Baby Boomers. Vite parallele dagli anni Cinquanta ai cinquant'anni*, Giunti Astrea, Firenze.

Bravo A. 2008, *A colpi di cuore. Storie del sessantotto*, Laterza, Roma-Bari.

Calamari E. 1995, *I ricordi personali. Psicologia della memoria biografica,* ETS, Pisa.

Cambi F. 2000, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F. 2002, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari

Cambi F. 2006, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino.

Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C. e Muzi M. 2003, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma.

Cambi F. e Giambalvo E. 2008, *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*, Sellerio, Palermo.

Cambi F. e Contini M. (a cura di) 2002, *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma (ed. orig. 1999).

Cambi F., Campani G. e Ulivieri S. (a cura di) 2003, *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi,* ETS, Pisa.

Campani G. 1999, *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, ETS, Pisa

Campani G 2000, T*raffico a fine di sfruttamento sessuale e sex business nel nuovo contesto delle migrazioni internazionali*, in Carchedi E., Piccolini A., Mottura G., Campani G., *I colori della notte*, Franco Angeli, Milano.

Carchedi E., Piccolini A., Mottura G. e Campani G. 2000, *I colori della notte*, Franco Angeli, Milano

Carta delle Nazioni Unite 1945, firmata da 51 membri originari ed adottata per acclamazione a S. Francisco il 26 giugno 1945, entrata in vigore il 24 ottobre 1945. Ratificata dall'ltalia – membro delle N.U. dal 1955 – con legge 17 agosto 1957 n. 848 in Suppl. Ord. G.U. n. 238 del 25 settembre 1957 (testo ufficiale francese; traduzione non ufficiale).

Ciconte E., Romani P. 2002, *Le nuove schiavitù. Il traffico degli esseri umani nell'Italia del XXI secolo*, Editori Riuniti,Roma.

Colombo E. 2002, *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.

Colombo E. 2006, *Multiculturalismo quotidiano. Verso una definizione sociologica della differenza,* «Rassegna italiana di sociologia», XLVII, 2, 2006: 269-296.

Conseil des Communautés Européennes, *Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*, «Journal officiel», L 199, 06/08/1977.

Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, firmata a Roma il 4 novembre 1950, <http://www.echr.coe.int/nr/rdonlyres/0d3304d1-f396-414a-a6c197b316f9753a/0/italianitalien.pdf> (05/08).

Council of Europe 1977, *European Convention on the Legal Status of Migrant Workers*. Strasbourg, 24. XI.1977. *European Treaty Series* – n. 93, <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Word/093.doc> (06/08).

Council of Europe 2003, *Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* as amended by Protocol n. 11 with Protocol n. 1, 4, 6, 7, 12 and 13, Strasburg, Registry of the European Court of Human Rights, September, 2003.

Council of Europe. Parliamentary Assembly 1989, *Recommendation 1093 (1989) on the Education of Migrants' Children*, <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta89/erec1093.htm> (06/08).

Covato C. 2007, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano.

Covato C. (a cura di) 2006, *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini, Milano.

Crespi F. 1985, *Le vie della sociologia*, Il Mulino, Bologna.

Demazière D. e Dubar C. 2000, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche,* Raffaello Cortina, Milano.

Demetrio D. 1996, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

Demetrio D. 1998, *Pedagogia della memoria,* Meltemi, Roma.

Department for Education and Skills, Skills for Life Strategy Unit and the Learning and Skills Council 2005, KPMG *Review of English for Speaker of Other Languages (ESOL)* <http://www.lsc.gov.uk> (05/08).

Desinan C. 1997, *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948, <http://www.interlex.it/testi/dichuniv.htm> (06/08).

Direttiva 2003/86/CE del Consiglio, del 22 settembre 2003, relativa al diritto al ricongiungimento familiare, «Gazzetta ufficiale», L 251 del 03/10/2003.

Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti, «Gazzetta ufficiale», L 199, 06/08/1977.

Direttiva 2000/43/CE del Consiglio, del 29 giugno 2000 che attua il principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica, «Gazzetta ufficiale», L 180, 19/07/2000.

Direttiva 2000/78/CE del Consiglio, del 27 novembre 2000 che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro, «Gazzetta ufficiale», L 303, 2/12/2000.

Direttiva 2003/109/CE del Consiglio, del 25 novembre 2003, relativa allo status dei cittadini di paesi terzi che siano soggiornanti di lungo periodo, «Gazzetta ufficiale», L 016 del 23/01/2004.

Education Act.–*Skollagen* 1985: 1100, Ch. 13 (*Swedish for Immigrants*), <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf> (06/08).

European Commission 2002, *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament integrating migration issues in the European Union's relations with third countries*, COM (2002) 703 final, 03/12/2002, Brussels.

European Commission 2003, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment*, COM (2003) 336 final, 03/06/2003, Brussels.

European Commission 2004, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Study on the Links between Legal and Illegal Migration*, COM (2004), 412 final, 04/06/2004, Brussels.

European Commission 2005, *Green Paper on an EU Approach to Manage Economic Migration*, COM (2004) 811 final, 11/01/2005, Brussels.

European Commission 2005, *Policy Plan on Legal Migration*, COM (2005) 669 final {SEC(2005)1680}, 21/12/2005, Brussels.

Eurydice 2004, *The information network on education in Europe, Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Eurydice, Brussels.

Favaro G. 1996, *Migrazione femminile e racconto di sé,* «Adultità», 4.

Favaro G. e Tognetti M. 1991, *Donne nel mondo, strategie migratorie al femminile*, Guerini e Associati, Milano.

Federighi P. 2006, *Liberare la domanda di formazione*, Edup, Roma.

Ferrarotti F. 1997, *L'Italia tra storia e memoria. Appartenenza e identità,* Donzelli, Roma.

Foucault M. 2004, *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1984).

Galoppini A.M. 1986, *Il lungo viaggio verso la parità,* Tacchi, Pisa

Gamelli I. (a cura di) 2003, *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano: 299.

Gardner H. 2006, *Da Margaret Cavendish agli studi femministi sull'autobiografia. Narrarsi per ritrovarsi*, in Durst M. (a cura di), *Educazione di genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*, FrancoAngeli, Milano.

Garfinkel H. 1983, *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna.

Giaccardi C. e Magatti M. 2003, *L'io globale*, Il Mulino, Bologna.

Giddens A. 1994, *Le conseguenze della modernità: fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.

Giusti M. 2001, *Ragazze adolescenti nella migranza. Nove testimonianze da una prima indagine qualitativa*, in Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A.M. e Ulivieri S., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano.

Giusti M. (a cura di) 1998, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico,* La Nuova Italia, Firenze.

Gozzini G. 2005, *Le migrazioni di ieri e di oggi*, Mondatori, Milano.

Guidicini P. 2008, *Migrantes*, Franco Angeli, Milano.

Hadot P. 2005, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino (ed. orig. 2002).

Isfol 2006, *Ricerca comparativa su misure e azioni implementate in quattro Paesi (Francia, Germania, Regno Unito, Svezia) per favorire la partecipazione degli adulti alla formazione permanente*, Bologna, testi di Paolo Federighi, Fiorella Farinelli, Gabriele Lenzi, Massimo Negarville, Silvana Marchioro, Francesca Torlone.

Istat 2006, *Gli stranieri nella rilevazione sulle forze di lavoro,* «Metodi e Norme», 27, Albisinni M. e Quattrociocchi L. (a cura di), Roma, <http://www.istat.it/dati/catalogo/20060315_01/mn0627stranieri_nelle_forze_di_lavoro.pdf> (05/08).

Istat 2006, *La partecipazione al mercato del lavoro della popolazione straniera - Statistiche in breve,* Roma, <http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20060327_01/testointegrale.pdf> (05/08).

Istat 2006, *Rapporto annuale - La situazione del Paese nel 2006*, Roma, <http://www.istat.it/dati/catalogo/20070523_00/rapporto2006.pdf> (05/08).

Jedlowski P. 2000, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana,* Mondadori, Milano.

Lindberg, I., Andraspråksresan 2003, i: SOU 2003: 77, *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls – och arbetsliv*, Utbildningsdepartementet.

Lotman J. 1985, *La semiosfera*, Marsilio, Venezia.

Macioti M.I. 1986, *Oralità e vissuto. L'uso delle storie di vita nelle scienze sociali,* Liguori, Napoli.

Macioti M.I. 2000, *La solitudine e il coraggio. Donne marocchine nella migrazione,* Guerini Studio, Milano

Mantovani S. (a cura di) 1998, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.

Mapelli B. (a cura di) 2008, *Soggetti di storie. Donne, uomini e scritture di sé*, Guerini, Milano.

Marone F. 2002, *La pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno,* Luciano Editore, Napoli.

Marone F. 2003, *Narrare la differenza, Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano.

Masaki IMAI., Kaizen 1986, *La strategia giapponese del miglioramento*, Il Sole 24 ore, Milano.

Mc Luhan M. 1974, *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano (ed. orig. 1964).

Melucci A. 1996, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano.

Metzer D. 1992, *Scrivere per crescere. Una guida per i mondi interiori*, Astrolabio, Roma.

Mongelli A. 2003, *I circoli di qualità in azienda: la comunità che apprende*, Provincia di Prato, Prato.

Montaldi D. 1998, *Autobiografie alla leggera. Emarginati, balordi, ribelli raccontano la loro storia,* Bompiani, Milano.

Morino Abbele F., Cavallero P., Ferrari M.G. 2000, *Narrare la sofferenza del vivere. Una ricerca sui racconti di giovani,* Guerini Studio, Milano.

Mortari L. 2002, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze.

Mortari L. 2005, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma (ed. orig. 2003).

National Agency for Education 2003, *Descriptive Data on Childcare, Schools and Adult Education in Sweden* 2003, Report n. 236, Stockholm.

Nationellt Centrum – For sfi och svenska som andrasprak, <http://www.nationelltcentrum.se> (05/08).

Nigris E. (a cura di) 2000, *Educazione interculturale,* Mondadori, Milano.

Nussbaum M. 2002, *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights 1990, *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, addottato dall'Assemblea Generale con risoluzione 45/158 del 18 Dicembre 1990, <http://www.ohchr.org/english/law/cmw.htm> (06/08).

Pace R. 2008, *La Società delle Estranee: essere donne insegnanti nel terzo millennio*, in Ulivieri S., Franceschini G. e Macinai E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa.

Passerini L. 1988, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria,* La Nuova Italia, Firenze.

Passerini L. 1991, *Storie di donne e femministe,* Rosenberg & Sellier, Torino.

Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di) 1996, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile,* Il Mulino, Bologna.

Pinto Minerva F. (a cura di) 1996, *Le parole dell'intercultura,* Mario Adda Editore, Bari.

Portera A. 1997, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali,* Franco Angeli, Milano.

Pulvirenti F. 2003, *Autobiografia e narrazione. Per una cultura della differenza di genere*, in Gamelli I. (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano.

Ravaioli P. 2004, *Bisogna davvero dimenticare il concetto di cultura*, in Giglioli P. e Ravaioli P., *Bisogna davvero dimenticare il concetto di cultura, replica ai colleghi antropologi,* «Rassegna Italiana di Sociologia», 2.

Regolamento (CEE) n. 1612/68 del Consiglio del 15 ottobre 1968 relativo alla libera circolazione dei lavoratori all'interno della Comunità, «Gazzetta ufficiale», L 257, 19/10/1968.

Robertson R. 1992, *Globalization. Social Theory and Global Culture*, Sage, London.

Robertson R. 1997, *Globalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, in M. Featherstone, Lash S. e Robertson R., *Global modernities*, Sage, London.

Rosaldo R. 2002, *Cultura e verità*, Meltemi, Roma.

Sabatano C. 2005, *Formare al senso di sé. Percorsi e problemi pedagogici*, ETS, Pisa.

Sandrucci B. 2005, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa.

Schön D. 1993, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (ed. orig. 1983).

Schön D. 2006, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano (ed. orig. 1987).

Sciolla L. 1996, *Quando il pluralismo culturale diventa conflitto*, in Finis G., Scartezzini R. (a cura di), *Universalità e differenza. Cosmopolitismo e relativismo nelle relazioni tra identità sociali e culture*, Franco Angeli, Milano.

Sciolla L. 2002, *Sociologia dei processi culturali*, Il Mulino, Bologna.

Sciolla L. 2006, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna.

Secco L. e Portera A. (a cura di) 1999, *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Cedam, Padova.

Sen A. 1993, *Il tenore di vita*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1988).

Seveso G. 2001, *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine,* Unicopli, Milano.
Sirna Terranova C. 1997, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini Studio, Milano.
Smorti A. 1997, *Il sé come testo,* Giunti, Firenze.
Striano M. 1999, *Le storie di vita. Quando il pensiero si racconta,* Meltemi, Roma.
Taylor C. 1992, *The Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton.
Touraine A. 1998, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano.
Touraine A. 2008, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano.
Ulivieri S. 1995, *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
Ulivieri S. 2001, *La mia mamma faceva la corollaia! Famiglia, scuola, gioco e lavoro minorile nel primo Novecento*, in Covato C. e Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano.
Ulivieri S. 2003a, *Donne migranti e memoria di sé. Genere, etnia e formazione: una ricerca nell'area napoletana*, in Cambi F., Campani G. e Ulivieri S. (a cura di) 2003, *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi,* ETS, Pisa.
Ulivieri S. 2003b, *Genere, etnia e formazione: una ricerca biografica*, in C. Barbagalli, L.Borghi (a cura di), *Visioni in/sostenibili. Genere e intercultura*, CUEC, Cagliari.
Ulivieri S. (a cura di) 1992, *Educazione e ruolo femminile,* La Nuova Italia, Firenze.
Ulivieri S. (a cura di) 1999, *Le bambine nella storia dell'educazione,* Laterza, Roma-Bari.
Ulivieri S. (a cura di) 2007, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di) 2008, *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa.
Unioncamere 2008, *Rapporto 2008 Lo stato dell'economia italiana e le tendenze evolutive delle imprese.*
United Nations 2006, *Compendium of Recommendations on International Migration and Development: The United Nations Development Agenda and the Global Commission on International Migration Compared*, UN, New York, 2006.
Wieviorka A. 1999, *L'era del testimone,* Raffaello Cortina, Milano.
Wieviorka M. 2008, *L'inquietudine delle differenze*, Mondadori, Milano.
Williams R. 1987, *Base morale*, Il Saggiatore, Milano.

PARTE SECONDA

GLI STRUMENTI PER L'EDUCAZIONE, LA FORMAZIONE, IL LAVORO

CAPITOLO III

LA COMUNICAZIONE E LA FORMAZIONE LINGUISTICA*

1. Progetti di vita e comunicazione interculturale

1.1 La condizione umana

> La diaspora dell'umanità non ha prodotto scissioni genetiche: pigmei, neri, gialli, indiani, bianchi appartengono alla stessa specie, dispongono degli stessi caratteri fondamentali d'umanità. Ma ha prodotto una straordinaria diversità di lingue, di culture, di destini, fonte di innovazioni e di creazioni in tutti i campi. *Il tesoro dell'umanità è nella sua diversità creatrice, ma la fonte della sua creatività è nella sua unità generatrice* (Morin 2001: 65).

La storia dell'uomo, afferma Morin, è cominciata con una diaspora che ha coinvolto tutto il mondo, ma che, solamente oggi, interessa tutti gli abitanti della Terra in una partecipazione comunicativa planetaria che unisce/separa tutte le miriadi di frammenti della diaspora umana (*ibidem*). La condizione umana, che ci comprende, in quanto uomini, è comune ad ogni *persona* ed è *per* questa condizione che siamo *uguali* e *diversi*. L'uguaglianza e la diversità si alternano, nel nostro mondo occidentale, secondo le epoche, ma anche secondo le condizioni di vita, gli stati sociali e culturali. Talvolta siamo più 'uguali' fra 'diversi' piuttosto che 'uguali' nelle medesime condizioni di uguaglianza.

Fra i sette saperi necessari all'educazione del futuro che Morin ha individuato e narrato in un fortunato libretto pubblicato in Francia nel 1999, terzo di una «trilogia pedagogica» (ivi: 7) dopo *La testa ben fatta* (2000) e *Relier les connaisances* (1999), viene appunto inserito l'insegnamento della condizione umana. L'avventura comune che, in quanto esseri umani, ci fa partecipare delle medesime esperienze, in ogni angolo

* A cura di Vanna Boffo, con contributi di Rolf Aakervik, Alessandro Bernardini, Antonella Castaldi, Pietro Celotti, Stefania Chiti, Sigrid Dornetshuber, Sandra Federici, Federico Fossi, Peter Härtel, Lucia Maddii, Maria Omodeo.

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print),

della terra, ci consegna la possibilità di un riconoscimento per l'appartenenza ad una medesima umanità e, contemporaneamente, ci permette di riconoscere la «diversità individuale e culturale» (Morin 2001: 47). La conoscenza dei fatti umani, la conoscenza dei saperi, la conoscenza delle culture non ci rendono edotti sulla appartenenza alla comune umanità, non concedono la comunicazione e la comprensione nemmeno a due soggetti appartenenti alla medesima comunità. Come giustamente sottolinea Morin, in questo progetto transdisciplinare 'Educare per un futuro vivibile', elaborato per l'Unesco, è necessario «insegnare la condizione umana» (*ibidem*) giacché viviamo in un'epoca di sradicamento delle certezze esistenziali (ivi: 48) e in una condizione di disincanto postmoderno (Lyotard 1981). La complessità è la categoria nella quale il doppio principio di unità-diversità esprime la forza della differenza culturale e della presenza di pluralità individuali sempre più lontane e distanti. Così, nel campo della genetica, afferma ancora Morin, «ogni essere umano porta in sé cerebralmente, mentalmente, psicologicamente, affettivamente, intellettualmente, soggettivamente, alcuni caratteri fondamentali comuni e, nello stesso tempo, ha le proprie singolarità cerebrali, mentali, psicologiche, affettive, intellettuali, soggettive» (Morin 2001: 56-57), ma anche nel campo del sociale vi è sia unità che diversità, per esempio, di lingue, di usi, di culture, di organizzazioni (ivi: 57).

Tra queste unità nel molteplice o diversità nell'unica forma dell'uomo, la cultura e la lingua giocano un ruolo interconnesso e di densissimo rilievo. Infatti, la *cultura* esiste perché esistono le *culture* (*ibidem*) e in ogni cultura esiste un capitale esportabile, come le invenzioni o anche le credenze e le idee che, talvolta, nate in una determinata cultura sono state, poi, universalmente accolte, come ad esempio l'idea di democrazia o quella di tolleranza. La cultura deve assicurare e favorire la diversità, «una diversità che si inscriva in una unità» (ivi: 58).

> Il doppio fenomeno dell'unità e della diversità delle culture è fondamentale. La cultura mantiene l'identità umana in ciò che essa ha di specifico; le culture mantengono le identità sociali in ciò che esse hanno di specifico. Le culture sono apparentemente chiuse in se stesse per salvaguardare la propria identità singolare. Ma, di fatto, sono anche aperte: integrando in sé non solo saperi e tecniche, ma anche idee, costumi, alimenti, individui venuti da altri luoghi. Le assimilazioni da una cultura all'altra sono arricchenti. [...] Tuttavia, la disintegrazione di una cultura sotto l'effetto distruttivo di una dominazione tecnico-civilizzatrice è una perdita per tutta l'umanità, la cui diversità di culture costituisce uno dei tesori più preziosi (*ibidem*).

Dunque, rimettere al centro della diffusione delle conoscenze l'insegnamento dell' *condizione umana* come anche quello dell'*identità terrestre* per imparare a vivere nell'incerto e nel possibile diviene urgenza

per abitare il quotidiano. In ogni parte del mondo ci si trovi e in ogni situazione si abbia a vivere.

Tuttavia, per Morin, ma anche per ciascuno che si trovi a riflettere sulle emergenze educative e formative attuali c'è un ulteriore aspetto che deve essere necessariamente tenuto presente: questo aspetto riguarda l'insegnamento della *comprensione* (ivi: 97).

1.2 La comunicazione interculturale

La comprensione richiama la *comunicazione* e questa, a sua volta, la *formazione linguistica.* Tra comunicazione, comunicazione interculturale e formazione circola un gioco di alleanze dialogiche che non passa soltanto per i significati che vicendevolmente si intrecciano. Alla base della riflessione sulla comunicazione si pone, innanzitutto, il rapporto fra comunicazione e formazione che, individuato da Cambi nel volume *La comunicazione formativa* (Cambi, Toschi 2006) risulta essere il nodo paradigmatico di una educazione *all'*intercultura e *per* l'intercultura. La formazione, nell'accezione di formazione umana dell'uomo a cui la *Paideia*, prima, e la *Bildung*, poi, fanno riferimento innerva ed è innervata dai processi comunicativi che contraddistinguono la condizione umana. L'uomo non si dà, non si educa, non si sviluppa, non diventa tale, senza il rapporto comunicativo che intercorre fra il bambino e la madre, fra l'adolescente e i suoi pari, fra il docente e l'allievo, fra coloro che si amano, fra le fratrie e i propri genitori.

La comunicazione è densamente il mezzo della relazione in ogni processo di *crescita biologica* che accompagna lo sviluppo dell'uomo, dalla nascita alla morte, per tutto l'arco della vita. La comunicazione è il mezzo dell'*inculturazione* di ogni bambino. Il soggetto entra a far parte della comunità o della società alla quale, per nascita, appartiene, se tramite i processi comunicativi, che sono anche processi educativi, impara a conoscere e a far uso della cultura che contraddistingue il mondo in cui si trova ad essere. La comunicazione caratterizza l'*apprendimento* e l'*insegnamento* che sono i processi educativi che vengono sviluppati nelle società dove la scuola è veicolo di istruzioni formali. Infine, la comunicazione determina, per eccellenza, il processo formativo dell'*autoformazione.*

La comunicazione formativa definisce e indica il processo che rende l'uomo tale. Porge all'uomo la propria forma nella continua ricerca, da una parte, della comunicazione con il proprio simile, dall'altra, della comunicazione con se stesso. La comunicazione è il volano della vita umana, ciò senza il quale l'uomo non sarebbe. Ed è anche una legge della vita, come Dolci ebbe ad indicare (Dolci 1991), oltre ad essere norma per ogni soggetto, veicolo di sé a se stesso e agli altri.

La comunicazione formativa implica un atto donativo che vincola i soggetti ad essere comunicativamente comprendenti. La comunicazione,

infatti, trattiene l'eticità della dimensione umana. Dunque, non si tratta qui di tecniche di comunicazione, ma di comprensione della comunicazione, come anche Morin ebbe a richiamare. La tecnica, infatti, forma il soggetto suo malgrado e oltre la consapevolezza dell'uomo, piuttosto lo dirige, dominandolo. L'informazione non è comunicazione formativa nel senso che viene qui richiamato. Allora, educare l'uomo alla comunicazione significa insegnare la comunicazione che comprende: «La comprensione fra gli umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità» (Morin 2001: 97).

La comunicazione interpersonale che richiama quella interculturale si esplica tramite tre direttrici: la prima è la traiettoria di senso concessa dall'ascolto, la seconda è quella determinata dal dialogo, la terza è quella data dall'empatia. Ascoltare, dialogare ed empatizzare sono tre dimensioni della comunicazione come comprensione dell'altro e del proprio sé che aiutano e sostengono il soggetto adulto nel difficile rapporto con il mondo. Infatti, la comprensione del significato, la comprensione delle parole dell'altro e delle idee dell'altro comportano la difficile arte del comunicare come orientamento di senso e apertura a visioni plurali e divergenti.

Non c'è accoglienza senza comprensione della pluralità di mondi possibili che ci possono aprire ad una vista appena più acuta e a nostra completa insaputa. Ascoltare implica l'esercizio del dislocare il proprio punto di vista, implica la capacità di fare spazio all'altro e la volontà di concedere all'altro la possibilità del pensiero. Ascoltare è imparare a leggere la mente dell'altro da sé. Senza ascolto non c'è comunicazione. L'ascoltare è il sentire, ma anche l'attendere: attendere sulla soglia che l'altro giunga, con la fiducia e la speranza del suo arrivo. Ascoltare è mantenersi nella giusta direzione, è vedere l'altro, è pensare alla sua mente e ai suoi pensieri. Ascoltare è farsi prossimo. Si può ascoltare nel dialogo, nell'esercizio della parola, ma anche nel silenzio. Ascoltare il silenzio può fornire molte possibilità di comunicazione (Rogers 1983).

Il dialogo e l'uso della parola richiamano il significato di comunicazione come conversazione. La conversazione è l'andare verso, è lo scambio della parola alla pari, è il *con-vergere* gli uni verso gli altri, desiderando l'incontro. La comunicazione interculturale si deve avvalere della parola come ponte, come mezzo per rendere il dialogo luogo di formazione dei soggetti interagenti.

Infine, l'empatia è la qualità della comunicazione che rende tale uno scambio linguistico. L'empatia è una dimensione umana, è un profondo esercizio dell'altro, è un raffinato scambio con se stessi e un alto gioco di significati. L'empatia è l'esercizio del riconoscimento dell'altro: implica attenzione e attenzione estrema verso le pieghe del volto o le emozioni altrui. È l'atto tramite cui la comunicazione può, davvero, essere esercitata. Nell'empatia troviamo la modalità principale per dispiegare un'etica della comprensione che si oppone ad un'etica della spiegazione e apre

all'arte di vivere in modo disinteressato. Il sentire con l'altro, il riconoscere le pieghe del volto, il ricordare i propri vissuti e il rammemorare i propri stati d'animo e i propri sentimenti, alla luce di ciò che l'altro prova e trasfigura, sono i passaggi tramite i quali è possibile comprendere il proprio interlocutore.

Con l'esercizio dell'empatia, che è atto comunicativo per eccellenza, nella vita quotidiana si esprime, vivendola, l'apertura soggettiva agli altri, si interiorizza la tolleranza, si esplicita la democrazia, si costruisce la comunità degli uomini.

Infatti, non si ha comunità e, dunque, democrazia e cittadinanza aperta e solidale senza la comunicazione formativa che ci orienta, ci indirizza, ci concede il senso dell'esistenza che non può avvenire altro che con l'altro-da-noi.

1.3 Il diritto a progettare la vita

Il progetto di vita che ogni cittadino del mondo planetario ha diritto a vivere e, prima ancora, ha diritto a pensare, per poi costruire, non può essere evidenziato altro che con la capacità di *sentire il bisogno di esercitare questo diritto* (Nussbaum 2001). Ogni uomo deve essere messo in grado di esercitare questo impegno verso se stesso, verso la propria famiglia e la propria comunità. Se ai bambini, attraverso l'istituzione scolastica che in Italia è ancora per la massima parte pubblica, è concessa questa possibilità e la scuola e l'educazione sono impegnate su questo fronte, agli adulti che sono diversi, agli adulti immigrati, ai diversamente abili, alle donne sole e migranti ciò non è più concesso. Come Nussbaum afferma, senza educazione alla comprensione dei propri bisogni non ci sono capacità per poter essere cittadini di un mondo democratico. Non i diritti, ma le capacità ci rendereranno uguali e diversi, uguali perché diversi e diversi perché appartenenti tutti all'umanità che ci accomuna.

Imparare la lingua del paese ospitante, imparare il linguaggio degli altri, essere messi nelle condizioni di *capire* gli altri significa agire sulle capacità di ognuno per costruire una comunicazione che sia veicolo di una formazione alla cittadinanza, dove i valori della solidarietà, della differenza, della comprensione alimentano ed esaltano lo *spazio dell'incontro*, fisico e mentale, che può costruire un comune progetto di vita umana, degna di essere chiamata tale (Cambi 2006).

L'intercultura viene costruita attraverso le azioni e da queste si trasferisce alle parole, in un dialogo costante e circolante di idee, di modi di essere, di possibilità di vita. L'apprendimento della lingua è il primo mezzo per esercitare l'inclusione sociale e la modalità più intima per entrare nella cultura di un paese. La parola crea lo spazio mentale di uno sguardo da lontano, fornisce un'ottica di alterità, permette la decostruzione del proprio modello comunicativo, attiva la conversazione dialogante per la creazione

di un'etica della comunicazione formativa (*ibidem*). Tuttavia, le conoscenze linguistiche che facilitano la comunicazione interpersonale non garantiscono solamente di costruire una integrazione che sia 'permesso di accesso al nuovo mondo'. L'apprendimento della lingua modifica, cambia, trasforma il soggetto che apprende, ne esalta la dimensione umana in un'apertura comunicativa agli altri, ma soprattutto a se stesso. Imparare la lingua del paese ospitante arricchisce, nel confronto, anche la propria e rafforza il senso di un'autostima che molto spesso fallisce il proprio obiettivo. La lingua rende le donne migranti in grado di *essere* oltre che di *esistere*.

L'accesso all'apprendimento della lingua-altra non deve, però, far dimenticare l'importanza del mantenimento e della conservazione della lingua madre come risorsa di espressione piena del sé. Questa è una riflessione che conduce alla ricerca di buone pratiche che permettano la valorizzazione della lingua materna come luogo di un'appartenenza culturale che sostiene il sé del bambino, della donna e dell'uomo migrante. La lingua materna è la casa mentale a cui si deve sempre fare ritorno. La possibilità di apprendere la nuova lingua tramite la propria è allora da ricercare e da sottolineare fra le pratiche di insegnamento e apprendimento. In tal senso, la metodologia dei *circoli di studio* risulta particolarmente efficace, come sarà visto nelle schede sotto presentate. Infatti, il *circolo di studio* esalta la creazione di una comunità aggregata intorno all'esplicitazione di un bisogno da soggetti che si riconoscono in una richiesta, in una necessità da condividere. L'autoformazione è il fine del circolo, la parola in comune è il mezzo per raggiungerla.

La possibilità, allora, di diventare artefici del proprio progetto di vita, attraverso l'apprendimento, coniuga l'incremento della conoscenza e della cultura con la consapevolezza di sé. Raggiungere questo obiettivo può sembrare utopico, ma è necessario essere condotti, proprio nelle pratiche, come anche nella costruzione di strutture e modelli di pensiero dal Principio-speranza che deve animare la ricerca di possibilità *per* tutti e non solo per alcuni.

2. La comunicazione per l'integrazione

L'integrazione passa attraverso l'uso della lingua del paese ospitante. Questo è il messaggio che proviene dai tre prodotti che vengono presentati in questa sezione e che sono accomunati dall'utilizzo di un *media* per veicolare apprendimento e possibilità di formazione. Tuttavia, in primo luogo, lo spazio dell'incontro sarà costruito da una dimensione mentale che mette i soggetti in grado di apprendere la lingua. Dunque, tale apprendimento risulterà essere il mezzo per un'accoglienza che sarà costruita non solo dal paese ospitante, ma con il raggiungimento delle capacità da parte di colui che si trova nelle condizioni di richiedere un tale insegnamento. Il

richiamo è anche alla possibilità di esportare e trasferire tali prodotti, così come anche alla possibilità di implementarli per poterli rendere più fruibili e ancor più diffusi nei paesi del contesto europeo. Gli adulti in formazione non solo possono avere accesso alle conoscenze linguistiche, ma possono anche ampliare le loro conoscenze del paese accogliente. Ciò che si veicola è la *cultura* come dimensione del vivere concreto e quotidiano.

La presentazione dei prodotti, strumenti operativamente attivi nel contesto europeo dei paesi comunitari, non è solamente una modalità ostensiva di guardare a ciò che 'fattivamente' è stato pensato e agito. Ogni prodotto, in questo senso, rappresenta anche un traguardo operativamente riflessivo. La griglia di analisi con la quale guardare agli oggetti implica un'attenzione in primo luogo ai soggetti a cui tali prodotti si rivolgono, ma anche ai soggetti come progettisti di tali oggetti e agli operatori, fruitori-ponte e mediatori del prodotto stesso. La circolarità delle idee mette al centro l'interesse per l'uomo: ogni prodotto deve divenire portatore di una trasferibilità, non strumentale, ma riflessiva. La circolarità delle idee si fa tale *attraverso* e *con* gli oggetti che parlano ai soggetti, si *occupano* di costruire dialogo, si impegnano a divenire operativamente lo *spazio dell'incontro* a cui è stato fatto riferimento come coerente attuazione di una dimensione del vivere interculturale. Gli oggetti sono strumenti che creano circolazione linguistica fra menti, fra modelli di pensiero, fra soggetti che, al di là della reciproca conoscenza, si mettono *in-dialogo.* Questa è una forza intrinseca dell'oggetto-prodotto che trattiene le potenzialità di un mezzo-parola, di un mezzo-strumento, di un mezzo-ponte-di-accoglienza. Gli strumenti linguistici costruiscono integrazione, anzi ne sono la chiave di accesso per la possibilità di una comunicazione interculturale che è spazio mentale per accedere a dimensioni di vita diverse e sconosciute, tuttavia potenzialmente creatrici di una nuova cultura dell'incontro. La lingua è apertura ad altri modelli di pensiero, la lingua dà forma alla mente e la modella, anche nel caso di soggetti adulti è una potentissima costruttrice di nuovi saperi e nuove conoscenze.

Particolarmente, per le donne impegnate nei lavori di cura, tanto socialmente utili e personalmente coinvolgenti, la conoscenza linguistica è possibilità di comunicazione formativa. Infatti, gli adulti apprendono a partire dalle proprie conoscenze pregresse e, molto spesso, le donne migranti o i rifugiati politici o i richiedenti asilo hanno alti livelli di istruzione. La lingua può davvero essere un ponte per uno scambio di umanità.

Un esempio particolarmente efficace, risultato altamente fruibile, è il prodotto *Lingue-in-city*, finanziato dal programma comunitario Leonardo da Vinci (2001-2004) sul tema dell'apprendimento linguistico per aziende con personale proveniente dai diversi paesi dell'Unione europea.

Il primo prodotto, *LA.LE.RA.* è stato pensato per la radio e, a causa della sua alta fruibilità, ha avuto un'accoglienza molto favorevole, risultando altamente trasferibile, come modello di strumento e come modali-

tà di uso. Si rivolge alle donne che, provenienti dalla Romania, arrivano nei paesi europei ospitanti per divenire assistenti familiari o badanti. Per il lavoro familiare, la lingua diviene il primo strumento di presentazione e la chiave di accesso ad una professionalità ancora tutta da costruire.

Il secondo prodotto, Trio, ha una diffusione nazionale molto elevata e viene utilizzato in molti contesti di apprendimento per adulti e per soggetti migranti. Viene usato come strumento per l'insegnamento della lingua italiana ai bambini stranieri e ai loro genitori, da parte di associazioni e agenzie formative sparse sul territorio, oltrepassando l'utilizzo strumentale e divenendo mezzo per la costruzione delle relazioni familiari. La diffusione e la fruizione, da parte di moltissimi utenti immigrati e italiani, del portale Trio lo rende un prodotto altamente qualificato non solo nel campo dell'*e-learning*, ma come strumento di presentazione di una regione, quella Toscana, che si fa terra accogliente e che, su tale accoglienza, ha fondato i presupposti delle proprie politiche sociali.

Il terzo prodotto, *IntegRARsi-Equal Voices e Equal Languages*, ha un utilizzo mirato a una fascia di migranti ben specifica, i richiedenti asilo e i rifugiati. Sono soggetti, più degli altri, ai margini dei contesti di accoglienza, segnati da storie di isolamento particolarmente gravi. Il prodotto ha avuto un notevole sviluppo per la necessità sempre più dichiarata di sostegno a questa fascia di immigrazione. Il primo punto, degno di rilievo nell'analisi dell'oggetto, è la considerazione della fascia di utenza considerata. Molta strada ancora deve essere percorsa sul fronte dell'accoglienza ai rifugiati politici e richiedenti asilo che, più di altri, soffrono la doppia discriminazione della perdita di cittadinanza e del rifiuto, da parte del paese di origine, di riconoscere loro una soggettività civile. Prendersi cura di questa fascia di soggetti è già impegnarsi per il riconoscimento di diritti umani come anche politici e civili. In seconda istanza, l'accoglienza per tali migranti rappresenta una ulteriore e fattiva affermazione della necessaria via alla democrazia e all'esercizio di questa, per il raggiungimento della libertà di cui ogni persona umana ha pienamente diritto a godere nel proprio viaggio nel mondo.

2.1 LAnguage LEarning by RAdio: un prototipo di programma radiofonico di lingua italiana rivolto ad assistenti familiari rumene/i[1]

2.1.1 Gli obiettivi e i destinatari

LA.LE.RA. è l'acronimo per *Language Learning by Radio.* Si tratta di un programma in lingua italiana rivolto ad assistenti domiciliari di lin-

[1] Contributo di Alessandro Bernardini, responsabile Settore Comunicazione CIES-Centro Informazione e Educazione allo Sviluppo, Roma.

gua rumena. È un progetto internazionale, finanziato dal programma Leonardo da Vinci dell'Unione europea – Misura Competenze Linguistiche (2005-2007), che mira a produrre un prototipo di programma radiofonico per la formazione linguistica. Il coordinatore internazionale è il Cies di Roma, mentre altri partner coinvolti nella costruzione del programma sono la Radio Nazionale Romena, l'Università popolare «Joan Dalles» di Bucarest, Lynks di Roma, ICON, l'Università per Stranieri di Siena, Pmt PubliMedia Translation, Adepc (Asociatia Difuzorilor Si Editorilor - Patronat Al Cartii).

L'obiettivo del progetto è la produzione di materiali, approcci e metodi di apprendimento e di formazione innovativi attraverso la radiofonia e le tecniche di apprendimento a distanza, per lo sviluppo delle competenze linguistiche di lavoratrici o lavoratori rumene/i, finalizzate a superare le difficoltà dei corsi tradizionali in aula, raramente possibili per i lavoratori con incarichi domiciliati.

Il progetto è espressamente orientato a favorire l'apprendimento della lingua italiana da parte dell'Assistente Familiare, che viene definito come

> […] una figura con caratteristiche pratico-operative, la cui attività è rivolta a garantire assistenza a persone autosufficienti e non, nelle loro necessità primarie, favorendone il benessere e l'autonomia all'interno del clima domestico-familiare. È in grado, inoltre, di relazionarsi con la rete dei servizi territoriali, pubblici e privati, al fine di assicurare assistenza e garantire opportunità di accesso a tali servizi alle persone non in grado di svolgere in autonomia gli adempimenti connessi.

Il progetto *LA.LE.RA.*, *LAnguage LEarning by RAdio*, è nato in una fase storica dell'Unione europea molto diverso da quello attuale. Nel momento della progettazione, negli anni 2004-2005, la Romania stava per entrare nell'Unione europea. Già all'aeroporto di Bucarest molti pannelli informativi e manifesti pubblicitari annunciavano il prossimo ingresso. Da una parte c'era una grande attesa in Romania, ma altrettanto, se non di più, accadeva per i molti rumeni sparsi in Europa, in particolare in Spagna e in Italia. Per molta parte della popolazione rumena immigrata clandestinamente oppure con permessi di soggiorno o turismo o studio, scaduti da tempo, l'ingresso in Europa sembrava significasse acquisire una condizione di regolarità di cittadinanza ed una conseguente visibilità sociale, fino ad allora non certo ipotizzabili.

Questo progetto ha quindi colto un momento di transizione, in cui la strutturazione linguistica delle competenze dei molti lavoratori rumeni in Europa sembrava e sembra una delle chiavi d'accesso prioritarie per l'inclusione e l'integrazione. Inoltre, la percezione spesso negativa del romeno in Italia – specialmente dopo gli episodi avvenuti a Roma nel-

l'aprile e nell'ottobre 2007 – richiede una spinta propulsiva in termini di inclusione sociale e conoscenza della comunità romena in Italia affinché non ci si possa trovare di fronte alla cristallizzazione di stereotipi tanto costruiti quanto pericolosi.

LA.LE.RA. può essere visto, in questo senso, come strumento di educazione alla democrazia e alla cittadinanza attiva, pur trovando nell'insegnamento linguistico uno dei suoi strumenti privilegiati.

L'ingresso nell'Unione europea ha significato per la Romania un importante fattore di cambiamento. In Italia, ad esempio, gli immigrati romeni sono raddoppiati in tre anni. È uno dei dati significativi che emergono dalla rilevazione annuale dell'Istat sulla presenza degli stranieri in Italia. I residenti stranieri al 1°gennaio 2007 hanno raggiunto i tre milioni, 2.938.922, con un aumento del 10,1% rispetto all'anno precedente. Poiché il saldo della popolazione di cittadinanza italiana è negativo, – 6912 unità nel 2006, l'aumento della popolazione straniera ha costituito l'anno scorso il 70,7% della crescita della popolazione residente in Italia, che nel corso del 2006 è passata da 58.751.711 a 59.131.287 unità. In crescita soprattutto i rumeni, passati da 178.000 a 342.200.

Altri aspetti dai quali è possibile rilevare il cambiamento dei rapporti fra Italia e Romania riguardano gli aspetti commerciali ed economici: l'Italia è stato il primo dei paesi investitori per numero di aziende nel periodo 1991-2006. Al febbraio 2007, secondo i dati del Registro del commercio delle imprese, dalle 21.519 imprese ben 15.625 erano le imprese italiane ancora in attività, pari ad oltre il 70% del totale (Elaborazione ICE Bucarest su dati INSSE – Marzo 2007).

2.1.2 Le attività e la didattica di LA.LE.RA.

LA.LE.RA. sostiene una interazione fra radio e altre fonti informative, come il sito di riferimento, *free press* e telefono. Il rapporto fra il programma e le altre radio, oppure fra il programma e i mezzi di comunicazione è pluridirezionale. La tipologia di didattica è di tipo cooperativo, centrata sull'apprendente.

I contenuti linguistici sono ad alta diffusione tra i parlanti di lingua italiana, hanno pertinenza con le esigenze linguistiche del pubblico di riferimento. Sono, inoltre costruiti per scoraggiare il contrasto di forme di interferenze tra italiano e rumeno, come anche per evitare l'insorgenza di forme di fossilizzazione. Hanno la caratteristica di utilizzare la lingua romena per facilitare il coinvolgimento affettivo dell'ascoltatore.

2.1.3 La sfida di LA.LE.RA.

Pensare a questo *prototipo di programma di apprendimento linguistico* vuol dire immaginare un percorso di formazione in L2 incentrato sul mezzo

radiofonico e su altri mezzi ad alta diffusione, a basso contenuto tecnologico e di facile utilizzo. *LA.LE.RA.* è uno strumento che non necessita di alta formazione e di una precedente alfabetizzazione. In tal senso ha precise possibilità di fruizione comune e disseminata sul territorio. La domanda che può sorgere spontanea è «Perché la radio?». Molteplici sono le risposte che possono essere riassunte nei seguenti nove punti: 1) La radio può raggiungere un pubblico vario, ma non necessariamente alfabetizzato; 2) La radio è un mezzo che può essere facilmente ascoltato; 3) Il contatto con la voce umana è più vincolante e diretto; 4) La radio ha una tecnologia facilmente accessibile; 5) È uno strumento di inserimento privilegiato; 6) Non necessita di spostamenti; 7) Non richiede conoscenze specializzate; 8) Non richiede conoscenze specifiche della lingua.

Sono state previste quattro trasmissioni ad aprile 2007 e quattro in replica in settembre 2007.

Ogni trasmissione dura 30 minuti e viene gestita da due conduttori: un esperto di didattica dell'italiano (T1) e un intrattenitore madrelingua romeno (T2). Quest'ultimo, oltre a curare il profilo della conduzione della trasmissione, deve svolgere alcuni approfondimenti, anche in lingua romena.

Le modalità di fruizione del programma sono almeno tre: 1) il *semplice ascolto*, mentre si è impegnati in altra attività, come ad esempio mentre l'ascoltatore sta cucinando o guidando; 2) l'*ascolto concentrato*, con la possibilità di sedersi e di avere con sé i materiali di accompagnamento della puntata, eventualmente avendo la possibilità di scrivere; 3) l'*ascolto ripetuto*, registrando parti della trasmissione con la finalità di riutilizzarle, secondo le modalità previste nei materiali di accompagnamento. Gli spazi della trasmissione sono articolati tenendo conto delle diverse possibili modalità di fruizione; la trasmissione deve essere svolta per blocchi.

In Italia la trasmissione ha preso il nome di *Pentru a comunica/Per comunicare* ed è andata in onda su Radio Città Futura, 97.7 FM, per quattro domeniche consecutive dal 1 al 22 aprile 2007 con un ciclo di repliche in onda dal mese di ottobre 2007. Le schede didattiche di ogni trasmissione sono state pubblicate sull'edizione romana del quotidiano *freepress* «Metro», con una tiratura di 250.000 copie.

In Romania un formato analogo della trasmissione è stato trasmesso in giugno 2007 da *Societatea Romana De Radiodifuziune*, *Romanian Radio Broadcasting Corporation*. La trasmissione ha fornito a lavoratrici e a lavoratori rumeni informazioni pratiche sulla vita in Italia riguardanti gli aspetti sociali, istituzionali e culturali che potranno, eventualmente, sostenere ed aiutare i lavoratori rumeni nella loro vita in Italia, il paese ospitante.

Il 1° maggio 2007 il progetto è stato pubblicato su «European Employment e Learning Review», il *magazine* quindicinale delle attività dell'Unione europea.

Cosa è possibile affermare sulla replicabilità del progetto? Innanzitutto è necessario sottolineare i vantaggi per la diffusione di una reale inclusione sociale che stanno emergendo dal progetto. In primo luogo, è possibile affermare che si è di fronte ad un effettivo sviluppo delle conoscenze linguistiche. In seconda battuta è stato favorito il contatto diretto e indiretto fra gli utenti e il bagaglio di conoscenze linguistiche che potranno essere, poi, trasformate in competenze. In ultima analisi sono stati individuati dei bisogni e alcuni atteggiamenti dell'utenza a cui il programma ha risposto fattivamente. Il futuro potrà essere caratterizzato da una integrazione comunicativa che veda lo spostamento dalla radio alla stampa, dalla radio al *web*, dal telefono alla radio.

LA.LE.RA. può essere replicato in altri Paesi grazie alla grandi possibilità comunicative della radio, alla facilità di ascolto, alla fruibilità del mezzo, ai costi contenuti rispetto ad altri *media*. È un progetto che può essere facilmente riprodotto e trasferito in altri contesti, ugulamente teatro di grandi flussi migratori.

Per ulteriori informazioni: a.bernardini@cies.it.

2.2 Trio a supporto dell'inclusione sociale in Italia e in Europa[2]

2.2.1 Gli obiettivi e i destinatari

Il Sistema di Teleformazione Trio, la cui fruizione è completamente gratuita, creato dalla Regione Toscana con l'ausilio del Fondo Sociale Europeo, è un programma di interventi innovativi nel settore della formazione ed in particolare dell'*e-learning*.

Il progetto Trio, dall'acronimo Tecnologie, Ricerca, Innovazione, Orientamento, rappresenta oggi una realtà *e-learning* di ampio respiro in continua evoluzione il cui obiettivo è quello di garantire con la massima facilità opportunità di formazione tramite l'utilizzo di tecnologie *Web*. Attraverso Trio, la Regione Toscana ha risposto alle necessità di acquisizione di nuove competenze e conoscenze da parte del sistema economico e sociale e ha contribuito alla realizzazione di un sistema di apprendimento lungo tutto il corso della vita.

Tutta l'offerta formativa Trio pone l'individuo al centro del processo formativo, partendo da un'analisi dei propri bisogni cognitivi, del proprio fabbisogno di formazione, prosegue con l'individuazione degli obiettivi didattici conformi ai bisogni formativi rilevati e si sviluppa con la progettazione e produzione dei corsi *e-learning* caratterizzati da elementi multimediali e ulteriori personalizzazioni che soddisfano

[2] Contributo di Antonella Castaldi, direttore del Progetto Trio, Firenze.

le aspettative delle fasce di utenza a cui Trio si rivolge. Il progetto Trio conta oggi 112.000 iscritti al portale e oltre 378.000 corsi ordinati. Il progetto non solo realizza un modello formativo centrato sulla persona con l'erogazione dei corsi *on-line*, ma supporta l'intero processo di formazione, informazione, promozione, orientamento, tutoraggio, garantendo la massima fruibilità.

Una tra le iniziative di formazione più rilevanti rivolta all'integrazione sociale è il *Progetto Stranieri*, con il quale si è inteso rispondere alla richiesta di formazione linguistica e civica degli stranieri presenti nella Regione Toscana, attraverso una iniziativa e una offerta formativa specifica.

Il progetto, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dalla Regione Toscana, è un progetto di formazione che ha avuto come *obiettivo* quello di dotare i cittadini stranieri, residenti in Toscana, di maggiori strumenti per l'integrazione con la comunità locale di riferimento, puntando a migliorare/fornire: 1) L'alfabetizzazione linguistica; 2) La conoscenza degli aspetti caratteristici del territorio in cui i cittadini starnieri risiedono sotto il profilo culturale e istituzionale; 3) L'informazione generale del mondo del lavoro sotto l'aspetto dei diritti/doveri e delle normative più importanti.

2.2.2 Le attività e la didattica

Tale iniziativa si è articolata in ventisei moduli fruibili *on-line*: alcuni moduli di lingua italiana suddivisi su tre livelli, livello base, elementare e intermedio, un modulo di «Diritto alla sicurezza sul lavoro», un modulo di «Orientamento al territorio».

L'offerta di lingua italiana è costituita da ventiquattro corsi distribuiti su tre percorsi formativi, livello base, elementare e intermedio, conformi ai livelli A1, A2, B1 del *Common European Framework Reference* ovvero ai livelli europei in materia di formazione linguistica.

I corsi fanno parte di una *suite* di corsi *e-learning* rivolti, appunto, a cittadini stranieri che ha ricevuto nel 2006 il *Label*, un attestato europeo di qualità attribuito alle iniziative innovative nel campo dell'insegnamento e apprendimento linguistico.

Obiettivo di questi corsi è quello di sviluppare, in maniera equilibrata e relativamente ad uno specifico ambito tematico/situazionale, le competenze linguistiche relative alle quattro abilità che sono alla base dell'apprendimento e dell'insegnamento di una lingua: la comprensione orale, la comprensione scritta, la produzione orale e la produzione scritta.

I corsi sono stati sviluppati tenendo conto delle quattro abilità e scegliendo gli elementi multimediali più congrui per lo sviluppo di esse: i *cartoon* per lo sviluppo dell'abilità di comprensione orale, i testi per lo

sviluppo dell'abilità di comprensione scritta, le esercitazioni in forma di dialogo per sviluppare l'abilità di produzione orale e numerosi altri esercizi per lo sviluppo di produzione scritta, come ad esempio i test a scelta multipla, gli esercizi di abbinamento e quelli di completamento.

Tutti i corsi hanno la seguente struttura:

1. una sezione di introduzione in cui è presentato il corso ed è presente una guida alla fruizione;
2. un test d'ingresso finalizzato a valutare in ingresso il livello di conoscenza della lingua italiana;
3. tre lezioni che sono il *cuore* del corso; la prima lezione ha come obiettivo lo sviluppo delle abilità di comprensione orale, comprensione scritta e di produzione orale; la seconda lezione è incentrata sullo sviluppo dell'abilità di produzione scritta; nella terza lezione sono spiegate le regole grammaticali al centro del corso;
4. una serie di sezioni finalizzate al rafforzamento della conoscenza delle regole illustrate;
5. un test finale.

Lo studente, se supera con successo il test, potrà richiedere l'attestato di frequenza che sarà rilasciato e inviato gratuitamente da Trio.

A completamento dei percorsi di lingua italiana descritti, sul catalogo generale di Trio sono presenti altri corsi di lingua italiana che hanno come obiettivo didattico il rafforzamento della conoscenza della lingua attraverso l'analisi di alcune caratteristiche della cultura italiana: la cultura culinaria, cinematografica, musicale, fumettistica. Questi moduli, come quelli precedentemente descritti, sono caratterizzati da un approccio pratico, basato sull'esercizio delle conoscenze da acquisire; le componenti testuali e gli esercizi sono utilizzati per lo sviluppo delle quattro abilità.

Il modulo *Sicurezza nei luoghi di lavoro* vuole attivare negli utenti stranieri la consapevolezza dell'importanza dei diritti e dei doveri relativi al lavoro sicuro, mentre quello *Diritti e Doveri dei cittadini stranieri* è un modulo di orientamento per apprendere elementi e pratiche quotidiane che riguardano i diritti e doveri dei cittadini stranieri nel nostro Paese.

Oltre 1000 utenti hanno fruito dei moduli del *Progetto Stranieri* di cui il 36,8% per l'italiano base e il 36,5% per l'italiano elementare. I moduli sono attualmente fruibili sul portale http://www.progettotrio.it. Di essi l'85,7% sono stati completati con successo e soltanto il 2,4% sono stati abbandonati. Dato ancora più accattivante è quello per il quale il 42,8% degli utenti possiede un titolo di studio come la licenza media inferiore.

Per ulteriori informazioni: a.castaldi@progettotrio.it.

2.3 IntegRARsi-Equal Voices e Equal languages[3]

2.3.1 Gli obiettivi e i destinatari

Il progetto *IntegRARsi*, iscritto nell'Iniziativa comunitaria *Equal II*, fase 2005-2007, riguarda un'attività di sensibilizzazione per i richiedenti asilo e i rifugiati e si avvale, al di là della dimensione nazionale caratterizzata da diciassette *partner* guidati da ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani), di una *partnership* europea composta da progetti Equal analoghi nelle città di Amburgo (*Fluchtort Hamburg*), Dublino (*Transition Supports Project*) e Lubiana (*Progres*). La *parnership* transnazionale, denominata *Aware-Net-Working for Social Inclusion in Europe*, ha sviluppato e realizzato, grazie a due gruppi di lavoro tematici sviluppatisi nell'ambito di quattro *workshops* tenutisi in ciascuna delle città *partner*, alcuni prodotti fra i quali spiccano *Equal Languages* e *Equal Voices*. Si tratta rispettivamente di un manuale per l'insegnamento della lingua del paese ospitante (L2) a richiedenti asilo e rifugiati e di un video di sensibilizzazione sui temi dell'asilo. In sede di progettazione i quattro *partner* europei hanno infatti ritenuto necessario sviluppare dei prodotti che contribuissero a rispondere ad aspetti cruciali comuni ai quattro paesi: l'apprendimento della lingua dei paesi ospitanti come elemento chiave per l'integrazione e la comunicazione, attraverso la sensibilizzazione dell'opinione pubblica, dei richiedenti asilo e i rifugiati.

Il manuale *Equal Languages* nasce dalle seguenti considerazioni: pur essendo provato come l'apprendimento della lingua del paese ospitante rappresenti un elemento chiave per l'integrazione, la maggior parte dei paesi dell'Unione europea non garantisce forme di accesso ai corsi di lingua per richiedenti asilo e rifugiati. Neanche il *Green Paper on the Future Common Asylum System*, pubblicato dalla Commissione Europea nel giugno 2007, dispone misure specifiche a riguardo. Raramente sono previste fonti di finanziamento per l'insegnamento della lingua e i richiedenti asilo e i rifugiati devono fare affidamento sui servizi gestiti dal volontariato. Inoltre, l'insegnamento di L2 è raramente svolto sulla specifica categoria dei richiedenti asilo, portatori di specificità definite, a causa delle esperienze traumatiche sostenute. È necessario tenere in alta considerazione questi aspetti nella preparazione dei testi di studio e degli esercizi. Da queste considerazioni nasce *Equal Languages*, alla realizzazione del quale hanno partecipato operatori sociali ed insegnanti di lingua italiana, tedesca, inglese e slovena ai beneficiari dei rispettivi progetti Equal.

Il video *Equal Voices* nasce dall'esigenza di contribuire all'abbattimento degli stereotipi e dei pregiudizi legati alla figura del richiedente asilo

[3] Contributo di Federico Fossi, referente per l'ANCI del progetto *IntegRARsi-Equal Voices e Equal Languages*, Roma.

e del rifugiato. Le opinioni nei riguardi di questa categoria sono infatti troppo spesso caratterizzate da negatività e cattiva informazione. Le cause possono essere ricercate nella scarsa e cattiva copertura mediatica che i mezzi d'informazione riservano al fenomeno dell'asilo e alla, spesso conseguente ignoranza dell'opinione pubblica sul tema. Si è voluto quindi facilitare al vasto pubblico la comprensione delle caratteristiche e dei bisogni dei richiedenti asilo e rifugiati cercando di creare empatia tra il pubblico ed i protagonisti del video.

Il processo di sensibilizzazione va inteso come una forza di cambiamento costruttiva e potenzialmente catalizzatrice. Sensibilizzare il vasto pubblico su un determinato tema o argomento significa guidare gli atteggiamenti di una comunità con l'intento di influenzarli positivamente al fine di un raggiungimento di un obiettivo preciso (Sayers, Unesco 2006).

2.3.2 Le attività e la didattica

Si è scelto, come strumento più efficace per una azione di sensibilizzazione sull'asilo, di puntare sulla tecnica dell'audiovisivo. La scelta si basa sulle teorie dell'apprendimento secondo le quali il nostro successo di comunicatori fa principalmente affidamento sui sensi della vista e dell'udito, infatti, tratteniamo il 50% delle informazioni di ciò che vediamo e ascoltiamo, contro il 10% di ciò che leggiamo. Il video, della durata di 7 minuti, è interpretato da cinque rifugiati e richiedenti asilo provenienti da Etiopia, Colombia, Congo e Georgia. Ad essi non è stata fornita alcuna sceneggiatura, con l'obiettivo che essi potessero esprimere liberamente e spontaneamente i loro pensieri. La sinossi del video è la seguente: tre uomini e due donne s'incontrano su una spiaggia. Nonostante vengano da paesi diversi, sembrano capirsi perfettamente parlando ciascuno la propria lingua. Di fatto, hanno avuto tutti esperienze simili e hanno le stesse aspettative: la storia dura di un esilio, l'aspirazione a una vita sicura e integrata nel paese che li accoglie e, possibilmente, l'opportunità, un giorno, di tornare nel proprio paese. Uno alla volta, ci raccontano le loro emozioni, preoccupazioni e speranze. I gruppi di lavoro per la realizzazione del prodotto si sono incontrati quattro volte (Amburgo, novembre 2005; Dublino, maggio 2006; Roma, novembre 2006; Lubiana, aprile 2007). *Equal Voices* è stato poi girato in un luogo neutro, in quanto prodotto transnazionale, nel novembre 2006.

Ciascuno dei quattro progetti *partner* ha cercato e sta cercando di dare massima diffusione al video. In Italia *Equal Voices* è stato presentato allo *Human Rights Nights IFF* (Bologna, 18-20 aprile; Forlì, 12-20 aprile 2007), all'VIII Festival del Cinema Europeo (Lecce, 17-22 aprile 2007) e al Festival Cinemambiente (Torino, 12-16 ottobre 2007). Il prodotto è

stato inoltre inviato a tutti i progetti che compongono la rete del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) e distribuito in occasione della conferenza conclusiva della partnership *Aware-Net* (Torino, 12 ottobre 2007) e di altri eventi pubblici, convegni, seminari, interventi in università.

Per ulteriori informazioni: fossi@integrarsi.anci.it.

3. La comunicazione per la prevenzione

I progetti che vengono presentati in questa sezione hanno come destinatari le donne immigrate, da una parte, e gli operatori della sanità, dall'altra. In tal modo è possibile sottolineare l'urgenza che il personale sanitario sia in grado di dialogare con i propri pazienti affinché possa pienamente essere esercitato il diritto alla salute. Comunicare la salute è importante per dare a ogni soggetto migrante il diritto di poter star bene nell'ambiente di immigrazione e, contemporaneamente, far sì che le competenze del personale sanitario possano svilupparsi per accogliere, spiegare, comprendere la condizione della separatezza e della lontananza dal proprio luogo di origine.

La comunicazione e la conoscenza dell'intercultura sono fondamentali per esplicitare una prassi riconoscibile e comprensibile. Senza intermediazione linguistica ciò non potrà avvenire. Il Progetto *Healthy Languages* mira proprio alla crescita di competenze relazionali utili per la comunicazione interculturale.

Il secondo progetto presentato, invece, riguarda i soggetti come destinatari delle buone pratiche di prevenzione sanitaria. Le donne pakistane potranno seguire una possibile via che le conduca all'emancipazione se riusciranno a crearsi una professionalità adeguata e positiva nel paese di immigrazione e se attraverso l'uso della lingua potranno partecipare a corsi di formazione.

Seguendo una metodologia che riguarda proprio la formazione in età adulta sarà possibile intraprendere per molte di loro, già in possesso di una laurea, un proprio percorso di formazione che possa, successivamente, condurle ad una emancipazione piena e all'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile. Il problema, infatti, non riguarda solamente le donne pakistane, ma una attività di cura benefica per i loro figli e per le loro famiglie. L'ambito della cura non è da intendersi in forma assistenziale, ma proprio emancipativa. La cura delle donne è una cura per gli altri; molto spesso curare la propria famiglia significa prendersi cura della propria comunità di appartenenza. Ciò implica, però, imparare che la cura degli altri deve prendere le mosse da una cura *per sé*. E questa comprensione diviene motivo di crescita personale e professionale sempre.

3.1 Healthy Languages. Un prodotto transnazionale rivolto al personale specializzato operante nel sistema sanitario, per lo sviluppo di competenze intersettoriali nell'ambito delle lingue straniere e per l'acquisizione della capacità d'agire in un contesto interculturale[4]

3.1.1 Gli obiettivi e i destinatari

Il progetto Leonardo da Vinci *Healthy Languages*, della durata di tre anni, dal 2002 al 2005, è stato promosso dall'istituto di formazione professionale BFI-Salzburg, con sede a Salisburgo in Austria. Il partenariato del progetto è composto da alcuni paesi membri della Comunità europea.

Il partenariato del progetto è composto dai seguenti organismi: l'Austria con il Berufsförderungsinstitut Salzburg (BFI-Salzburg) che è il promotore del progetto; la Germania con il VHS-Stuttgart che è un Istituto d'istruzione per adulti; l'Italia con la società Alpha & Beta Soc.coop.r.l., Istituto d'istruzione per adulti; la Slovenia con la Srednja Zdravstvena Sola Ljubljana che è una Scuola per operatori socio-sanitari; la Repubblica Ceca con Euro Staff s.r.o., che si occupa del collocamento e della formazione di personale specializzato del sistema socio-sanitario; infine la Gran Bretagna con il Newham College of Further Education che è, di nuovo, un Istituto d'istruzione per adulti.

Una buona *comunicazione*, unitamente a comprensione e sensibilità reciproca tra il *personale operante nella sanità* ed i *pazienti* sono requisiti fondamentali per l'efficacia ed effettività di ciascun sistema sanitario. La crescente internazionalizzazione richiede anche nel sistema sanitario la presenza di personale specializzato in grado di parlare una lingua straniera.

In collaborazione con *partner* provenienti da Germania, Gran Bretagna, Italia, Repubblica Ceca e Slovenia, il BFI-Salzburg ha sviluppato materiale didattico e formativo per il personale specializzato operante nel settore sanitario e sociale con lo scopo di migliorarne le competenze linguistiche ed interculturali ad uso professionale.

Con ciò si è voluto rispondere in modo efficace alle esigenze comunicative che accompagnano l'evoluzione dei flussi migratori in Europa.

L'*obiettivo* è stato quello di migliorare la comunicazione tra il personale operante nel sistema sanitario ed i pazienti. L'*applicazione pratica* è stata assicurata dalla partecipazione attiva di tre strutture sanitarie (Krankenhaus der Barmherzigen Brüder a Salisburgo, Krankenhaus Hallein e Krankenhaus Oberndorf).

[4] Contributo di Sigrid Dornetshuber, Project manager del *BFI-Berufsförderunginstitut* (Austria).

Il processo organizzativo e decisionale ha visto il coinvolgimento anche di utenti finali e beneficiari del settore sanitario. Questi ultimi sono *impiegati* nativi ed immigrati che operano nel *sistema sanitario*, mentre gli utenti finali possono essere *immigranti economici* e *turisti* stranieri.

3.1.2 Le attività e la didattica

Gli strumenti elaborati nell'ambito del progetto *Healthy Lnguages* riguardano un'*anamnesi infermieristica*, del *materiale linguistico* e un *glossario*.

L'*anamnesi infermieristica* è funzionale a sviluppare una comunicazione semplificata con il fine di raccogliere tutte le informazioni di cui necessita il personale di cura. I pazienti possono compilare il modulo che viene loro consegnato nella madrelingua e il personale sanitario potrà comprendere le risposte confrontandole con il modulo in lingua tedesca. Con la compilazione dell'anamnesi infermieristica si ottengono tutte le informazioni necessarie per la cura.

I moduli sono disponibili on-line e possono essere scaricati gratuitamente dalla pagina web http://www.healthylanguages.com.

Il *materiale linguistico* è stato sviluppato a partire dall'anamnesi infermieristica. Laddove la 'comunicazione muta' tramite l'anamnesi infermieristica non fosse sufficiente, il personale del sistema sanitario e sociale avrà possibilità di formare le proprie competenze linguistiche in base alle esigenze che si presentano nei vari casi. Il materiale linguistico è stato concepito per l'insegnamento e non per l'autoapprendimento. Nel materiale linguistico la grammatica è secondaria, mentre il punto chiave delle lezioni in lingua straniera si basa sulla trasmissione delle capacità di comprensione e di conversazione. I quattro argomenti principali che comprendono diversi sottoargomenti sono: la routine ospedaliera, l'anamnesi, la visita e la terapia.

Infine, è stato elaborato il *glossario/dizionario per il linguaggio tecnico nel settore sanitario* che contiene importanti termini e locuzioni. Il glossario in cinque lingue è disponibile su CD-rom e *online* sul sito http://www.healthylanguages.com.

Le singole tematiche possono essere anche stampate su carta. In tal modo si fornisce un ulteriore sostegno al lavoro quotidiano con pazienti di lingua straniera nell'ambito della cura così come nell'assistenza ambulatoriale e infermieristica.

Al momento, i corsi di lingua vengono offerti da BFI e sono inseriti in un'offerta di corsi predisposta da BFI. Inoltre è possibile effettuare presso ospedali o aziende dei corsi specializzati per particolari gruppi di persone, ad esempio personale addetto al servizio accettazione, pronto soccorso ecc.

Per ulteriori informazioni: sDornetshuber@bfi-sbg.at.

3.2 L'integrazione delle donne pakistane in attività di formazione nel settore infermieristico e socio-sanitario[5]

3.2.1 Un progetto per le migranti pakistane

Il flusso migratorio di famiglie pakistane ha permesso di reclutarne la componente femminile al fine di soddisfare la domanda di forza lavoro nel settore infermieristico e socio-sanitario. Gli effetti conseguenti saranno notevoli: nuove opportunità lavorative potranno essere disponibili sul mercato per le donne di nazionalità pakistana che avranno la possibilità di sviluppare capacità e competenze e migliorare il processo di integrazione sociale; d'altro canto, il settore sanitario pubblico sarà in condizione di accrescere la propria forza lavoro qualificata. Infine il numero crescente di immigrati pakistani comporterà un aumento, in futuro, del bisogno di servizi nel settore infermieristico e socio-sanitario.

Il progetto *Pakistani Women in Nursing and Care. Improving Economic and Social Integration of Pakistani Immigrant Women*, della durata di tre anni (2000-2003), è stato finanziato dal programma comunitario Leonardo da Vinci-Misura Progetti Pilota.

Oltre a MiA (Norvegia), tra i partner internazionali figurano la Salford University di Manchester, Asian Women Project di Nottingham e Foreningen Nydansker di Copenhagen. Il progetto pilota è frutto della combinazione di diversi metodi pedagogici applicati agli ambiti della formazione professionale e linguistica e dell'inserimento lavorativo. L'obiettivo di progetto è stato quello di supportare le donne pakistane nel processo di inserimento lavorativo nel settore infermieristico e socio-sanitario, mediante l'apprendimento della lingua del paese ospitante.

Le utenti di nazionalità pakistana coinvolte nel progetto e nelle attività di sperimentazione avevano alle spalle percorsi educativi pluriennali. In alcuni casi, si aggiungevano percorsi universitari biennali o triennali conclusi con successo. La maggior parte di esse, benché avesse già maturato alcune esperienze professionali e dovesse occuparsi di una famiglia composta generalmente da figli, marito e parenti di quest'ultimo, era giunta nel paese ospitante in età adulta, in una condizione di dipendenza dal coniuge o dalla famiglia acquisita. Tale situazione ha influito sull'atteggiamento delle donne. I percorsi di formazione attivati hanno, in particolare, dovuto tenere nella giusta considerazione la loro situazione sociale e culturale, le loro abitudini religiose, legate anche all'identità nazionale ed etnica e, allo stesso tempo, all'istruzione ricevuta e alle capacità e attitudini personali.

[5] Contributo di Rolf Undset Aakervik, Project Manager, MiA-*Diversity at Work* (Stiftelsen Mangfold i Arbeidslivet), Oslo (Norvegia).

Quello che importa rilevare in questa sede è, non tanto l'analisi dei singoli risultati ottenuti da ciascuna partecipante al termine della formazione, quanto sottolineare la modalità di interazione tra formazione seguita e inserimento lavorativo, coerentemente con la finalità del progetto, al fine di sviluppare conoscenze e competenze per una migliore occupabilità delle donne pakistane nel settore produttivo selezionato (infermieristica). La formazione ha rappresentato quindi un processo, e non l'obiettivo finale.

3.2.2 L'inclusione sociale degli immigrati pakistani

Poiché è la popolazione autoctona a definire il grado di inclusione, alcuni pakistani leggono l'integrazione come un 'processo di assimilazione' nel paese ospitante. Integrare significa favorire e promuovere un adattamento ad un diverso stile di vita – anche sul posto di lavoro, ovvero accettare e tollerare la religione, le tradizioni e le diverse sfumature culturali delle immigrate pakistane.

Alcuni uomini pakistani temono che le proprie mogli possano acquisire lo stile di vita occidentale e acquisire abitudini lontane dalle loro tradizioni e abitudini (fare uso di bevande alcoliche, instaurare rapporti extraconiugali, indossare abiti poco appropriati e assumere comportamenti equivoci). Il nucleo familiare di una donna pakistana cerca, pertanto, di proteggerla evitando – quanto più possibile – contatti con persone appartenenti alla società autoctona, del paese ospitante. I contrasti tra culture assumono tinte ancora più accese laddove la popolazione locale dimostri ostilità nei confronti degli immigrati pakistani.

La religione islamica vieta alle donne mussulmane di sposare uomini appartenenti ad altre religioni e questo è solo uno dei fattori che spinge all'isolamento. I matrimoni concordati diventano quindi una necessità volta a difendere la donna e a preservare le tradizioni familiari. La moralità sessuale, il consumo di alcol e la proibizione di alcuni alimenti, inoltre, impediscono a numerose donne pakistane di socializzare sul posto di lavoro.

3.2.3 Differenze culturali

Dalle dichiarazioni di alcuni esperti del settore infermieristico e socio-sanitario, rilasciate nel corso delle attività del progetto europeo che si presenta, sono emerse solo sporadiche esperienze negative riguardanti donne e uomini pakistani, legate non tanto alla scarsa conoscenza dell'identità nazionale o etnica, alla religione o ad altri codici morali per donne pakistane; si trattava piuttosto di esperienze basate sull'opinione personale di alcuni individui, incapaci di un confronto costruttivo e di crescita, oppure riportate da racconti di soggetti intermediari.

Quello da cui non è possibile prescindere è la continua evoluzione di cultura e tradizioni, legata alle sempre diverse concezioni e inter-

pretazioni del fenomeno immigrazione. Appare quindi fondamentale comprendere tali cambiamenti sia sul posto di lavoro che all'interno della società civile. Il controllo sociale sulle donne è particolarmente forte nella comunità di immigrati pakistani. Questo può manifestarsi con prove di castità, dignità e moralità. L'abbigliamento delle donne pakistane ne identifica la rettitudine; sono tenute ad indossare abiti pakistani e a rispettare un codice comportamentale definito. Molte donne dimostrano la loro adesione a questi codici comportamentali indossando ampi vestiti, copricapo ed altri simboli legati alla loro cultura.

3.2.4 L'identità delle donne pakistane all'interno delle minoranze

L'identità della donna pakistana è costruita su un'ampia serie di fattori. La donna pakistana esprime la propria felicità nell'essere donna e futura moglie e madre; viene cresciuta con ideali femminili ispirati a film indiani e pakistani, legge giornali di moda pakistani e si reca in negozi di abbigliamento pakistani, apprendendo lì come le donne pakistane dovrebbero vestirsi.

Nella comunità ospitante invece, lo *status* sociale è spesso legato al livello di istruzione, alla condizione economica ed a una identità professionale che non sempre considera come prioritaria l'identità nazionale. Si assiste ad una sorta di 'pressione' da parte della società civile, della scuola, della formazione professionale, dell'istruzione universitaria, verso una maggiore integrazione delle donne pakistane. La società ospitante richiede alle donne pakistane di diventare studentesse brillanti, professioniste capaci ed economicamente indipendenti. È un modo per favorire l'attivazione di processi di integrazione.

L'essere donna pakistana, in molti casi, diventa marginale se prevalgono competenza, capacità, adattamento nell'ambiente lavorativo, socievolezza e affidabilità. La donna pakistana spicca inoltre per dignità, orgoglio e integrità morale. Le abitudini vestiarie potrebbero in alcuni casi restare i soli elementi di ostacolo all'integrazione ed oggetto di animati confronti e discussioni.

Ancora, la maggior parte delle donne pakistane si rifiuterà di lavorare in ambienti che infrangono il proprio codice di abbigliamento (uniformi con minigonne ecc.). In questo caso la libertà di scelta professionale sarà fortemente limitata dalla necessità/volontà di rispettare e tenere fede ai valori della cultura di appartenenza. La convivenza con abitudini della società ospitante porterà, d'altro canto, le donne pakistane all'accettazione di altri stili di vita e di raffronto con l''altro': la donna pakistana dovrà, ad esempio, accettare che le colleghe indossino abiti succinti, si incontrino con uomini e donne per un drink, parlino di sesso con gli uomini ecc. Alcuni comportamenti culturali e abitudini sociali potrebbero

offenderla o essere interpretati come irrispettosi dei suoi valori morali. In questo caso, alla donna pakistana saranno richieste tolleranza e accettazione, in mancanza delle quali potrebbero sorgere gravi incomprensioni e attivarsi processi di esclusione, supportati anche dalla mancanza di competenze linguistiche e dalla difficoltà a comprendere determinati codici comportamentali.

Il senso di lealtà potrebbe essere maggiormente sviluppato nel contesto lavorativo più di quanto non sia verso la cultura e le abitudini pakistane. Questo potrebbe essere favorito dalle dinamiche di gruppo che si attivano tra colleghi/e di lavoro. Questi/e hanno spesso la tendenza a riunirsi, a definire propri codici culturali, a creare forti legami e sinergie tra i membri del gruppo ed escludere chi dallo stesso gruppo è fuori per diversità di approcci. D'altra parte non può non farsi menzione della capacità delle donne occidentali all'apertura all''altro' e al rispetto di stili di vita diversi che riguardano donne provenienti da altri paesi.

In considerazione di quanto sopra, viene a crearsi un ambiente lavorativo solidale tra donne, in cui non possono trovare posto la cultura e l'approccio delle culture patriarcali, né comportamenti e attitudini violenti e oppressivi tipici di figure maschili non curanti della diversità di tradizioni, religioni, abitudini.

3.2.5 Problemi legati all'assistenza ai bambini e alla maternità

Salvo rare accezioni, tutte le donne pakistane che hanno aderito al progetto erano sposate. Alcune avevano figli che necessitavano di assistenza e cura. È stata quindi predisposta, nel corso delle attività di progetto, un'area *ad hoc*, nelle vicinanze del luogo in cui si svolgeva la formazione, per la cura dei bambini pakistani da parte di una delle donne partecipanti al progetto.

I bambini di più tenera età, in particolare, hanno influenzato la partecipazione di alcune donne. Per alcune madri, infatti, avere i figli vicini era motivo di distrazione. Questi aspetti sono rilevanti giacché il gruppo di riferimento era costituito da donne in età fertile.

Il coniuge e i parenti acquisiti ritenevano che le donne dovessero dedicarsi totalmente alla famiglia e alla cura dei bambini, poiché nella tradizione della comunità pakistana non è concepibile la conciliazione tra i tempi del lavoro e i tempi di vita familiare. Alcune partecipanti hanno infatti ridotto la presenza in aula o abbandonato i corsi, una volta rimaste in attesa. Alcuni, nel corso del progetto, hanno spiegato questi fenomeni di abbandono con la perdita di motivazione; con malattie; con la convinzione da parte della donna pakistana dalla impossibilità di conciliazione; con la scelta di dedicarsi alla prole; con la paura di affrontare la prima gravidanza, superata nel corso delle successive; con il desiderio, espresso da altri familiari con insistente convincimento, di dedizione

alle cura familiari; con l'immagine che la cultura di appartenenza offre della donna pakistana come casalinga e dedita alla cura di casa e nucleo familiare piuttosto che come lavoratrice.

3.2.6 Considerazioni finali

Gli elementi identificati da ciascun partner hanno mostrato notevoli similarità, ma hanno richiesto approcci differenziati. Il processo attivato nel progetto e le prospettive che ne hanno alimentato lo svolgimento sono state molto impegnative.

Le esperienze maturate con il progetto offrono la possibilità di riformulare modelli di formazione per le donne immigrate pakistane giunte nel paese ospitante e di contribuire alla necessità di reclutamento di forza lavoro femminile dalle minoranze etniche da parte dei servizi di assistenza socio-sanitaria. La comunità pakistana locale è stata motivata a mobilitare le donne che vi appartengono. La formazione in campo infermieristico e socio-sanitario delle donne pakistane ha inoltre influenzato il dibattito sul tema «donne e lavoro». In particolare, dopo la promozione di tale iniziativa tramite emittenti locali e giornali nazionali, si è verificata una crescente sensibilizzazione sull'argomento.

In linea generale, molte donne pakistane non hanno esperienze lavorative né di formazione. Soprattutto a queste si rivolgono i percorsi formativi elaborati nel corso del progetto, che rappresentano una opportunità per entrare sul mercato del lavoro e costruirsi un percorso di vita professionale. Gli enti socio-sanitari che hanno partecipato al progetto hanno dato testimonianza di esperienze positive con le partecipanti; anche l'erogazione di servizi di orientamento sul posto di lavoro ha dato risultati soddisfacenti. Centri ed organismi appartenenti al settore infermieristico e socio-sanitario potranno pertanto reclutare risorse di cui hanno bisogno.

Il progetto mette a disposizione delle donne pakistane percorsi formativi di apprendimento della lingua norvegese che riteniamo di maggiore fruibilità rispetto ad un corso di lingua tradizionale. Le donne che hanno partecipato avranno la possibilità di sviluppare le proprie capacità in maniera pratica e di ottenere un lavoro e/o una opportunità di formazione, in risposta al numero crescente di cittadini pakistani di età avanzata, bisognosi di cura e assistenza.

In conclusione, il progetto ha avuto un ottimo riscontro ed un buon impatto in termini di soddisfacimento dei bisogni formativi delle utenti. Le nuove pakistane arrivate nella comunità ospitante possono quindi usufruire degli strumenti di apprendimento linguistico messi a punto dal progetto ed essere supportate nel loro processo di inserimento lavorativo ed, eventualmente, di auto imprenditorialità.

L'esperienza conferma che molte donne pakistane soffrono del fatto di non poter accedere alla formazione finalizzata all'inserimento lavorativo. In effetti, il tasso di occupazione tra le donne pakistane è molto basso. Preme sottolineare il positivo atteggiamento delle comunità pakistane locali e dei capi religiosi che hanno accettato positivamente il progetto ed il coinvolgimento dell'utenza femminile di nazionalità pakistana. I mariti delle donne coinvolte si sono mostrati entusiasti e il progetto ha quindi rappresentato un passo in avanti verso l'emancipazione femminile.

Il progetto ha inoltre portato avanti l'importante dibattito relativo alla possibilità di integrare le donne pakistane nella comunità locale. Questo potrebbe rivelarsi utile per permettere una loro maggiore emancipazione. Le partecipanti avevano già dedicato in Pakistan dieci anni o più alla propria istruzione e molte donne avevano ricevuto una preparazione ulteriore che aveva consentito loro di sviluppare alcune competenze in campo infermieristico e socio-sanitario. Il progetto ha confermato l'elevato potenziale di molte donne pakistane e la considerevole esperienza e conoscenza che le stesse sono in grado di mettere a disposizione per soddisfare la domanda di personale specializzato nel settore infermieristico e socio-sanitario.

Attualmente è in corso un dibattito riguardo all'inclusione delle donne mussulmane nelle società europee. Questo progetto rappresenta un contributo alla ricerca di una soluzione pratica. La maggior parte delle donne appena arrivate erano impazienti di imparare la lingua del paese ospitante, di comprendere il modo migliore per la loro integrazione nella nuova società e per utilizzare le proprie capacità in attività remunerative. Questo diverso approccio culturale consentirà loro di crescere i propri figli in società molto diverse da quella del Pakistan. Avranno pertanto bisogno di contatti sociali e di comunicare con i propri vicini, confrontandosi con realtà sociali e culturali notevolmente differenti.

Per ulteriori informazioni: rolf@mangfold.no.

4. Comunicazione e intercultura

Come già è stato visto, il rapporto fra comunicazione e intercultura è interdipendente, tanto da poter pensare che la capacità comunicativa sia presupposto essenziale per la costruzione di un pensiero interculturale. In realtà non è possibile la costruzione di una riflessione sull'intercultura e sulle buone pratiche per la sua attuazione senza poter far riferimento alla centralità del *dialogo* che crea possibilità di scambio, al *dialogo* che crea ponti, al *dialogo* che raffina menti e apre alla possibilità per ogni uomo di qualsiasi cultura e paese della terra di «dire *tu* al-

l'altro da sé». La comunicazione è il dialogo che, non solo, è apertura «all'altro-da-sé», ma anche mezzo della propria formazione e, dunque, sostegno all'*auto-formazione*. La comunicazione intesa come dialogo è il pegno di una donazione che crea comunità. Se il dono, come gli studi di Mauss o di Godbout o di Caillée attestano, è il segno più energico della costruzione di legame sociale, allora il dialogo come dono della parola scambiata e ricevuta è mezzo per una formazione personale che è, appunto, *autoformazione*, il livello emblematicamente più elevato a cui il soggetto può giungere nei propri percorsi di formazione culturale e personale. Dunque, fra costruzione di uno spazio mentale nuovo e aperto all'altro, esercizio della comunicazione e del dialogo e *autoformazione* sussiste un circolo virtuoso che permette al soggetto una crescita personale e professionale densa ed elevata rispetto alla quotidianità non elaborata, vissuta senza riflessività.

Questo è ciò a cui il progetto *E.S.S.ENT.I.AL.* conduce; da una parte i progettisti, dall'altra le utenti. I soggetti coinvolti hanno la possibilità, nell'esercizio del dialogo interculturale, di praticare e continuare a vivere il rapporto stretto fra *comunicazione* e *intercultura*. Anzi, è possibile affermare che il progetto, più di altri, centra la propria attenzione proprio sul rapporto fra comunicazione, intercultura e autoformazione svelando il raggiungimento di obiettivi più che significativi nell'applicazione del virtuosismo simbolico delle tre dimensioni teoriche.

Dunque, in prima istanza, il progetto esalta una congiuntura teorica che diviene operativamente la base per pensare la costruzione della propria soggettività e della propria personalità. Solo questo basterebbe a fare del modello seguito dal progetto un interessante esempio di buona pratica. Tuttavia, almeno altri due sono i pregi degni di essere ben sottolineati e anche spiegati. Il primo riferimento riguarda la metodologia di supporto allo svolgimento del programma formativo, una metodologia particolare e che, giustamente, viene sottolineata anche dal progettista, Piero Celotti, nella descrizione del progetto. Il *circolo di studio* è il metodo di supporto usato per la diffusione di una cultura della cura e del sostegno. Attualmente, in Italia, i *circoli di studio* sono stati introdotti con viva efficacia dalla Regione Toscana come nuovo modello di formazione in età adulta. Il modello è di importazione Nord europea, ma in Toscana, appunto, ha avuto una diffusione capillare e sostenuta proprio dagli interventi di carattere finanziario che, attraverso la Commissione europea, la Regione Toscana ha poi provveduto a diffondere sul territorio. Il *circolo di studio* basa la propria possibilità di essere buona pratica proprio sull'utilizzo della comunicazione, intesa come capacità di trasferimento delle conoscenze pregresse che ogni donna adulta può ben padroneggiare attraverso la condivisione di esperienze, di percezioni, di vissuti.

I *circoli di studio* hanno la possibilità di far partecipare attivamente, attraverso la comunicazione, il dialogo, l'ascolto, la condivisione, i soggetti in formazione. Permettono che ogni individuo partecipante al *circolo* si impegni nello scambio reciproco ad *auto-formarsi* come anche a portare il proprio espressivo contributo per la formazione del interlocutore. Il *circolo di studio* garantisce l'esercizio della condivisone democratica di idee e affetti in un coinvolgimento globale della persona umana che non solo si impegna verso se stesso, ma anche verso l'altro.

Il secondo riferimento riguarda la categoria di *cura pedagogica* che è sottesa alla modalità formativa del *circolo di studio.* Le donne migranti hanno la possibilità di prender-si cura di se stesse attraverso un'attenzione condivisa alla formazione professionale che, in realtà, non rimane tale, ma diviene cura al bisogno di formazione, cura alla libertà di accedere a una educazione alla professione, cura alla possibilità di migliorare la propria professionalità. Tuttavia, come in un circolo ermeneutico ininterrotto, ciò che le migranti hanno ricevuto potrà trasformarsi in una cura professionale migliorata perché vissuta in prima persona. La propria *cura* implica la *cura altrui* e, successivamente, la *cura* dell'universo familiare che queste donne vanno ad incontrare. Il metodo per la formazione, il *circolo di studio*, è il luogo della *cura* personale e professionale *per* consegnare un sapere sulla cura dell'anziano o del soggetto dai bisogni speciali che diviene *cura* anche *di sé* e *per sé* della donna migrante. Sicuramente, le molteplici implicazioni formative esaltano la centralità del soggetto/persona che, all'interno del progetto, può ben essere considerata promotrice di *cura* dell'altro e destinataria di *cura di sé.*

4.1 Manuale E.S.S.ENT.I.AL.[6]

4.1.1 Gli obiettivi e i destinatari

Il manuale *E.S.S.ENT.I.AL.* presenta una metodologia innovativa per l'accesso delle badanti migranti alla formazione continua e la propone per nuove applicazioni.

Si tratta del principale risultato del progetto transnazionale *E.S.S.ENT.I.AL.*, realizzato fra il 2004 e il 2006 nell'ambito del programma europeo Leonardo Da Vinci con l'obiettivo di sperimentare una metodologia capace di dare una duplice risposta. Da una parte, mettere le badanti migranti in condizione di qualificarsi nel campo dei servizi di assistenza alle persone, per facilitare il loro inserimento e la loro permanenza nel mondo del lavoro. Dall'altra, garantire ai fruitori di questi

[6] Contributo di Pietro Celotti, coordinatore del progetto *E.S.S.ENT.I.A.L.* Gruppo Camera Work – un sistema integrato di servizi per la comunicazione, Iesi (An).

servizi, principalmente persone anziane, la sicurezza di essere assistiti da persone qualificate e pienamente consapevoli del proprio ruolo.

La rilevanza sociale del fenomeno che il manuale va a toccare non può essere trattata in questa sede. Va d'altra parte sottolineato che si tratta di una questione di spessore europeo, che il progetto *E.S.S.ENT.I.AL.* ha voluto affrontare a partire da un partenariato guidato dal Comune di Urbino e comprendente l'I.M.F.E. di Granada (Spagna), l'università Eftimie Murgu di Resita (Romania), l'associazione K.S.L. di Helsinki (Finlandia), la società Ed-Lab di Gremmelin (Germania). Il versante italiano del progetto è stato particolarmente intenso, anche grazie all'apporto di due *partner*, la Provincia di Pesaro e Urbino, che ha consentito di stabilire un raccordo istituzionale tra la sperimentazione e il sistema della formazione professionale, e il Gruppo *Camera Work* di Jesi, che ha impresso a *E.S.S.ENT.I.AL.* una esuberanza sul piano della comunicazione locale su cui sarà necessario fare ritorno.

La composizione del partenariato di *E.S.S.ENT.I.AL.* ha consentito di affrontare la questione dell'accesso delle badanti migranti alla formazione continua dai due versanti che il fenomeno migratorio comprende: coloro che si accingono a emigrare (sperimentazione di Resita) e coloro che vivono già nel paese straniero da immigrate (sperimentazioni di Urbino e Granada). Il manuale rende conto di questi due livelli sperimentali, riportando con piena trasparenza i diversi risultati raggiunti nelle tre realtà e dunque consentendo di guardare in maniera integrata e dinamica alle pratiche per il miglioramento dell'accesso delle badanti europee alla formazione continua.

L'ambizione di questo prodotto è quindi quella di offrire un modello di intervento a quella vasta gamma di organizzazioni, enti e aziende di formazione, associazioni di immigrati, parti sociali, enti locali, aziende ospedaliere, che oggi si trovano ad affrontare la sfida dell'inclusione delle badanti migranti o di altri gruppi socialmente deboli nel sistema formativo.

4.1.2 Le attività e la didattica

Il titolo completo del manuale, *Comunicazione locale*, *orientamento* e *formazione professionale per le immigrate che lavorano nel campo dei servizi sociali alle famiglie e alle persone*, rivela subito che il metodo proposto comprende tre diversi elementi che vengono integrati all'interno dello stesso processo. Ciò che il titolo non esplicita, e che va invece subito sottolineato con nettezza, è che l'intero processo si innesca grazie alla formazione di un *circolo di studio.*

Si tratta di una esperienza portata in dote al progetto *E.S.S.ENT.I.AL.* dal *partner* finlandese e che poggia sul protagonismo dei soggetti in formazione. Secondo il modello del *circolo di studio*, la formazione vie-

ne attuata in piccoli gruppi dove ognuno partecipa dinamicamente alle attività didattiche, contribuendo, dove possibile, con le proprie esperienze personali e identificando insieme al *tutor* e agli operatori le proprie lacune in ambito lavorativo e quindi i propri bisogni formativi. Il punto di forza di tale metodologia risiede nel fatto che tutti i partecipanti sono chiamati in prima persona a portare la propria esperienza, a condividere i propri bisogni con gli altri e, in ultima analisi, a dettare i tempi e i modi dell'attività formativa assumendosene la piena responsabilità.

Ma perché il primo elemento presentato dal manuale è quello della 'comunicazione locale'? Con questa domanda si viene a toccare uno degli elementi più originali della metodologia proposta. Una volta create le condizioni per la costituzione del *circolo di studio*, formato da circa 15 badanti migranti, di regola già inserite nei circuiti associativi e già entrate in contatto con i servizi pubblici, il primo passo della metodologia prevede la realizzazione di un lavoro di rappresentazione fotografica del proprio ambiente di lavoro da parte delle badanti stesse. L'importanza e la delicatezza in termini sociali di tale azione risultano evidenti. Rappresentare il proprio ambiente di lavoro significa per la badante stabilire un rapporto di fiducia, e forse anche di complicità, con l'intera famiglia per la quale lavora. Non è detto evidentemente che tutto ciò sia sempre possibile. Allo stesso tempo, rivedere le immagini relative al proprio ambiente di lavoro, che nel caso della badante coincide in larga parte con la propria vita quotidiana *tout court*, insieme con le proprie colleghe all'interno di un *circolo di studio* significa trovare un'occasione preziosa per discutere, fuori dai luoghi comuni, la realtà dei propri problemi e, dunque, la praticabilità delle possibili soluzioni. Se poi il lavoro fotografico viene finalizzato, come è nel caso della metodologia *E.S.S.ENT.I.AL.*, alla realizzazione di una vera e propria campagna di comunicazione locale volta a sensibilizzare la cittadinanza circa l'importanza della formazione continua delle badanti, si trasforma il *circolo di studio* in un soggetto protagonista del dialogo interculturale. Gli slogan della campagna nascono con naturalezza, commentando le immagini, e portano con sé, insieme con le foto sgranate uscite da una macchina usa e getta, un sapore di verità che sgorga direttamente dal linguaggio parlato. Le badanti migranti, da persone *invisibili* che erano, compaiono in città su manifesti pubblicitari, naturalmente in compagnia delle persone anziane da loro assistite. Circolano cartoline promozionali, passano *spot* alla radio. La formazione delle badanti, fino a quel momento accantonata come un tabù per il timore di perdere, insieme con le preziose ore di lavoro della badante, anche la sua totale soggezione, diviene un tema pubblico, presentato con forza nella sua valenza socialmente più rilevante: la garanzia di salute e sicurezza per le persone anziane assistite. Grazie alla campagna di comunicazione, infine, le badanti ancora estranee al circuito dei servizi e delle associazioni vengono sollecitate ad accedere a loro volta alla formazione continua, creando un nuovo *circolo di studio*.

Al termine di questa fase, le badanti hanno pienamente rappresentato il proprio ambiente e hanno sperimentato la possibilità di lavorare insieme, attraversando anche momenti conviviali cui sono state invitate a partecipare le famiglie dei loro assistiti. Il momento dell'‘orientamento’ consente a ogni singola partecipante al *circolo di studio* di fare il punto, sul piano personale, circa la propria preparazione e i propri obiettivi professionali, verificando se vale realmente la pena di impegnarsi a fondo per «diventare una badante più brava», come recita uno degli *slogan* della campagna di comunicazione di Urbino.

Il *circolo di studio* è a questo punto pronto per affrontare il delicato momento della progettazione dell'intervento di ‘formazione’. Il manuale propone una serie di strumenti tecnici idonei ad affrontare questi due passaggi mantenendo ferma la centralità delle badanti, in maniera tale da consentire loro di definire, partendo dalle caratteristiche della persona che si ha in cura (*dove sono ora*), quali conoscenze si vogliono acquisire (*dove stimo di arrivare*), per finire con l'impegno che ci si assume per raggiungere lo scopo (*cosa sono intenzionata a fare per raggiungere i miei obiettivi*). L'intervento formativo vero e proprio, i cui tempi vengono ovviamente dettati dalle reali disponibilità delle partecipanti al *circolo di studio*, si sviluppa dunque a partire dai casi concreti che divengono un comune patrimonio didattico. Ai docenti viene chiesto di offrire strumenti e nozioni che consentano di comprendere come operare, ma anche dove fermarsi e a quali operatori chiedere aiuto quando l'intervento di una badante diviene inopportuno o addirittura illegale. Quanto ai contenuti didattici, il manuale dimostra che essi dipendono completamente dalle conclusioni cui giunge il *circolo di studio*. Largo spazio viene concesso all'autoformazione sul posto di lavoro, opportunamente codificata e monitorata. Come ampiamente sottolineato dal manuale, decisiva risulta poi la formazione personalizzata sul posto di lavoro, sperimentata, in particolare, a Urbino dalla docente Loredana De Col. Essa può risolversi in un momento di tutoraggio, inteso come controllo delle attività che la badante effettua nella casa in cui lavora, oppure può trasformarsi in una proposta di soluzioni di fronte a richieste particolari o a problemi nuovi. Va in ogni caso osservato che questo intervento formativo ‘a domicilio’ assume una particolare importanza simbolica rispetto alla famiglia presso la quale si svolge. Esso dimostra che la formazione delle badanti non è solo ‘tempo sottratto all'assistenza’, ma è anche un investimento in sicurezza e salute che dà il primo ‘ritorno’ già nel momento in cui un esperto verifica sul campo il livello – e ci si augura il miglioramento – dei servizi offerti dalla badante.

Ancora una volta, la metodologia *E.S.S.ENT.I.AL.* esprime il suo più alto potenziale quando formazione continua e dialogo interculturale si intrecciano alimentandosi a vicenda.

Il manuale, redatto nell'estate del 2006 da Patrizia Spada sotto la supervisione dei coordinatori del progetto *E.S.S.ENT.I.AL.* Pietro Celotti

e Emanuela Gagliardini, è stato diffuso in un *kit* comprensivo di alcuni materiali esemplificativi della campagna di comunicazione locale. Lo si può ancora richiedere scrivendo all'indirizzo e-mail p.celotti@gruppocamerawork.it. Qualora si voglia consultare semplicemente il manuale, è ancora possibile scaricarlo dal sito web di progetto www.essentialleonardo.org nelle lingue inglese e italiana.

Per ulteriori informazioni: p.celotti@gruppocamerawork.it.

5. Promozione della cittadinanza e apprendimento in età adulta

Il tema dell'inclusione sociale non riguarda soltanto la dimensione del rapporto fra culture, ma anche il tema del dialogo nella diversità delle condizioni di vita, dal punto di vista fisico, come anche da quello psichico. Le differenze che separano individui e percorsi umani sono sociali, culturali, ma anche date dalla diversa condizione mentale o corporea. La diversità riguarda ogni essere umano, nelle molteplici sfaccettature dell'esistenza vitale. I soggetti dai bisogni speciali sono i migranti, per condizione culturale e sociale, ma anche i diversamente abili, coloro che per svariati motivi si trovano nella condizione di dipendere dall'altro permanentemente e non solo temporaneamente. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, già nel 1999, modificò i criteri per stabilire le condizioni di disabilità, considerandola come «una limitazione delle attività» che sopraggiunge in conseguenza di una limitazione del buon funzionamento fisico e psichico.

Ogni soggetto può incorrere in una limitazione di attività che può pregiudicare l'esercizio delle proprie attività. Tuttavia, la nuova accezione, che manifesta un cambiamento di prospettiva verso ogni disabilità, non è comunemente diffusa. Ancora oggi, pur nel percorso coraggioso che molti paesi, fra cui l'Italia, hanno svolto sulla strada dell'integrazione, dell'accoglienza e della piena inclusione, ci troviamo di fronte a numerosi ostacoli che impediscono ai soggetti dai bisogni speciali di vivere pienamente la propria esistenza. Le frange di emarginazione riguardano allora le donne, come i disabili o anche tutti gli adulti che non possono pienamente esercitare la propria cittadinanza. Non può esserci democrazia senza possibilità di agire pienamente la democrazia nella quotidianità della vita. I prodotti che vengono presentati in questa sezione sono accomunati dalla specificità degli obiettivi che si propongono e che riguarda, appunto, la possibilità per ogni soggetto di essere pienamente cittadino attivo del proprio paese.

Il progetto *Bridges*, come VOGS, come il progetto *Resource Book* hanno in comune l'obiettivo di raggiungere un adeguato esercizio/capacità di cittadinanza democratica. Come? Attraverso l'uso della lingua e la condivisone di una comunicazione significativa, mezzo per esercitare un'au-

tostima necessaria per il benessere personale e comunitario. Un punto in comune fra i prodotti presentati è la centralità assegnata ai soggetti che, proprio in virtù di questa, divengono i principali interpreti dell'azione formativa. Dunque, non solo utenti/fruitori che agiscono azioni pensate da altri, ma utenti/fruitori che esercitano le azioni che esi stessi hanno progettato. La particolarità, infatti, di una buona progettazione formativa è quella di rendere i soggetti artefici della propria formazione, creatori e fruitori delle proprie idee. Questo è congiuntamente esercizio di democrazia a due livelli: il primo che manifesta l'obiettivo di insegnare la lingua a tutti i migranti per promuoverne le abilità e le capacità, nonché una crescita professionale che ha luogo proprio all'insegnamento della lingua del paese ospitante. In secondo luogo, però, i soggetti migranti, come anche i soggetti disabili, costruiscono i progetti di cui poi sono i primi destinatari. Non c'è buona progettazione *per* alcune fasce di popolazione, c'è una buona progettazione *con* i soggetti impeganti, in primo piano, a costruire il proprio presente e il proprio futuro di cittadini degni di diritti.

Il progetto *Bridges* si pone proprio il compito di diffondere l'insegnamento della lingua parlata e scritta dei paesi destinati ad assorbire un alto tasso di immigrazione. Interessante è proprio l'utilizzo di metodologie che possano rendere i soggetti tali e a pieno titolo. Si tratta di buone pratiche di inclusione sociale attraverso la lingua e l'insegnamento della medesima. Una caratteristica determinante è la considerazione e la valorizzazione del bagaglio culturale, sociale e linguistico del paese di provenienza del migrante.

Il progetto *VOGS* si rivolge, invece, a tutti gli abitanti dell'Europa che sono sordi. È un progetto ambizioso per dare ascolto e voce a chi non può sentire. La possibilità di ottenere un buon inserimento lavorativo passa per la capacità di comprendere non solo le parole, ma anche i gesti e i comportamenti. *VOGS* ha provato a creare un incontro e i risultati sono stati positivi. Non solo sul piano pratico-operativo, ma anche su quello squisitamente teorico.

Il progetto *Resource Book* sviluppa un intenso programma di ricerca per valutare, monitorare, ma anche pianificare, percorsi di L2 che possano mettere in grado le lavoratrici migranti di raggiungere la consapevolezza dei propri diritti.

Infine, il testo di Maria Omodeo ha la funzione di richiamarci all'attenzione finale verso la comprensione dell'altro, prossimo a noi stessi. Vede e descrive l'impossibilità comunicativa che non riguarda solamente l'insegnamento della lingua, ma soprattutto l'interpretazione di comportamenti e la piena comprensione di altri. L'accoglienza, l'esercizio dell'empatia e dell'ascolto passano per un coinvolgimento personale tanto più denso quanto, con piena libertà, possiamo dirci veramente dislocati rispetto all'altro, possiamo dirci capaci di accet-

tare le diversità nella quotidianità, possiamo dirci in grado di andare verso… e non solo includere con l'esercizio *arduo* della parola. Maria Omodeo richiama l'importanza della formazione scolastica per i ragazzi figli di genitori immigrati. La scuola italiana, particolarmente, nella secondaria superiore non è ancora in grado di gestire un orientamento formativo adeguato alle necessità e ai bisogni degli studenti. Il tema è urgente e sempre più importante per la creazione di un benessere sociale che transita anche dalla scuola. La formazione dei docenti, la conoscenza dei contesti migratori europei sono ancora saperi che la scuola non pratica come dovrebbe.

La scuola, invece, può diventare fecondo terreno di crescita di una intercultura vissuta e praticata nella quotidianità delle aule, può diventare il luogo privilegiato dell'accoglienza e non solo dell'inclusione. Non dovrà più essere il luogo dell'esclusione e della marginalizzaione.

5.1 Il prodotto Bridges: promozione della cittadinanza attiva attraverso l'uso di metodologie interattive e democratiche nell'insegnamento e apprendimento in età adulta della lingua del paese di arrivo[7]

5.1.1 Gli obiettivi e i destinatari

Obiettivo principale del progetto *Bridges*, finanziato all'interno del programma comunitario *Grundtvig 1*, è stato quello di sperimentare un strumento innovativo, a livello europeo, per l'insegnamento e per l'apprendimento della lingua maggiormente parlata nei vari paesi della Comunità Europea. Nell'ambito del progetto *Bridges* è stato sviluppato e testato un nuovo profilo professionale da utilizzare nei corsi di lingua: quello della guida linguistico-culturale.

Una volta definito il profilo sono stati sviluppati corsi di formazione e strumenti di supporto per questi 'costruttori di ponti' (*Language and Cultural Guide o LCG*). Gli LCG sono generalmente persone con un *background* linguistico e culturale diverso dalla maggioranza della popolazione dei vari paesi europei. Gli LCG dovrebbero operare come 'costruttori di ponti' tra gli apprendenti di una nuova lingua e gli insegnanti, sostenendo l'apprendimento e sviluppando 'ponti' fra discenti e docenti, discenti e nuova lingua, società e cultura, agendo anche come modelli per i discenti. Questo ruolo è rafforzato dal fatto che gli LCG stessi hanno partecipato a corsi di lingua e sviluppato maggiori abilità e competenze nell'utilizzo della lingua dei paesi comunitari.

[7] Contributo di Stefania Chiti, ricercatrice del Cospe (Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti), Firenze, e Lucia Maddii, ricercatore, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica-ex IRRE Toscana, Gestione Commissariale, Firenze.

Grazie all'approccio sviluppato nell'ambito del progetto e all'impiego degli LCG, il *background* linguistico, personale e culturale di ciascun discente è posto come punto di partenza e come una parte integrante dell'apprendimento. L'uso del *background* di colui che deve imparare la nuova lingua per la costruzione del piano di apprendimento valorizza l'adulto in formazione, lo coinvolge personalmente nel processo di acquisizione e sviluppa autostima e autonomia. La lingua, inoltre, viene insegnata all'interno del più ampio contesto dello sviluppo della cittadinanza attiva. Tutto ciò può essere realizzato attraverso la selezione e lo sviluppo di materiali didattici e attraverso un approccio interattivo che coinvolga pienamente l'adulto in formazione.

Il lavoro del progetto è stato visto, da ciascun *partner*, come una parte dell'obiettivo più ampio per la promozione e lo sviluppo di una cittadinanza attiva, inclusiva e mirata alla creazione di un maggiore equilibrio all'interno delle odierne società multiculturali.

Durante i tre anni del progetto sono stati prodotti: 1) un sito *internet*; 2) un *CD-Rom* contenente i materiali e i moduli didattici tradotti nelle diverse lingue. Il *compact disk* prodotto contiene tutta la documentazione del progetto suddivisa in una serie di oggetti:

1. la struttura ed il programma dei Corsi di formazione per LCG e per i docenti nei corsi per adulti;
2. le modalità di reclutamento delle LCG;
3. il profilo professionale della *Language and Culture Guide*;
4. la struttura del corso di formazione internazionale dei formatori;
5. i moduli utilizzati nel corso di formazione dei formatori;
6. i materiali prodotti nel corso degli incontri internazionali;
7. le presentazioni ed i materiali utilizzati nei seminari di formazione nei singoli paesi *partner* relativi alla Comunicazione interculturale, in italiano ed in inglese, alle tecniche dell'ascolto attivo, alla didattica della lingua, alla gestione dei conflitti;
8. uno schema di Valutazione finale dei partecipanti ai seminari nazionali;
9. alcuni commenti degli LCG coinvolti nei corsi;
10. il codice deontologico in italiano e in inglese;
11. i National Report;
12. indicazioni di altre risorse reperibili in Internet.

5.1.2 Le attività e la didattica

Il CD può essere utilizzato da tutti coloro che vogliono sviluppare una figura specifica, qualificata, di supporto a stranieri adulti che desiderano imparare la lingua del paese ospitante. Da esso è possibile trarre la figura professionale di riferimento, la struttura del corso di formazione

ed i moduli da utilizzare, le indicazioni metodologiche per condurre i corsi ed i seminari. Il CD può essere utilizzato inoltre da tutti coloro, docenti e mediatori, che operano nel mondo degli adulti, per affinare il proprio lavoro e riflettere sul proprio ruolo e sulla necessità di sviluppare corsi centrati su adulti in formazione, inseriti nel più ampio contesto dei diritti di cittadinanza attiva. Il CD è utile, inoltre, per una fruizione *off-line*. Il sito internet contiene gli stessi materiali del CD ed offre inoltre la possibilità di aggiornamento dei materiali, di collegamento con altre pagine web in cui sonostati inseriti i collegamenti particolarmente utili, oltre ad un *forum* considerato un'area interattiva.

Il CD può essere richiesto al Cospe: chiti@cospe-fi.it o all'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica-ex IRRE Toscana.

Per ulteriori informazioni: chiti@cospe-fi.it; luciamaddii@tiscali.it.

L'indirizzo del sito è: http://www.irre.toscana.it/italiano_l2/progettoBridges.htm.

5.2 VOGS. Un Modello di Orientamento Professionale per Utenti Non Udenti. Un esempio di valutazione[8]

5.2.1 Il progetto VOGS

L'articolo intende presentare i prodotti e le esperienze del progetto VOGS, finanziato all'interno del programma comunitario Leonardo da Vinci (2003-2005, http://www.deafstation.org/vogs). In questa sede ci preme presentare brevemente il progetto, la metodologia, i risultati e i prodotti, nell'ottica – soprattutto – della valutazione del lavoro prodotto, includendo anche le realizzazioni effettuate con l'attuazione del medesimo progetto.

In questo caso con il termine «valutazione» non ci riferiamo esclusivamente alla fase di valutazione del progetto Leonardo da Vinci VOGS, attività prevista in tutti i progetti Leonardo da Vinci, ma piuttosto ad una *meta-valutazione* dei progetti del nuovo programma europeo sull'Apprendimento Permanente, con l'obiettivo di dare «Voce agli Utenti dell'Orientamento».

VOGS è stato considerato un esempio di buona pratica a livello comunitario, insieme ad altri prodotti Leonardo da Vinci. Riteniamo utile, quindi, analizzare gli elementi e i criteri fondamentali che lo contraddistinguono, perché possano fungere da punti di riferimento, orientamento e guida per altri progetti e attività.

[8] Contributo di Peter Härtel, direttore STVG, *Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft*, Associazione per la Formazione e l'Economia nella Regione Styria (Austria).

5.2.2 Realtà e Problematiche dei Non Udenti in Europa

La sordità può essere paragonata all'immigrazione. È una sorta di *immigrazione interna*, ma non per scelta. In Europa ci sono circa 400.000 persone non udenti. Le persone non udenti hanno una propria cultura, una propria lingua che la maggior parte degli altri cittadini europei non comprende o non sa 'parlare'. I non udenti non godono di pari opportunità nella vita sociale, pubblica e lavorativa. Più del 90% di loro non ha completato gli studi superiori, non per scarse capacità intellettive o mancanza di volontà, ma a causa del contesto sociale, delle istituzioni scolastiche e delle strutture di sostegno.

In particolare, non esiste un servizio di orientamento scolastico e professionale adeguato, ad eccezione di alcuni esempi eccellenti e molto ambiziosi, ma non sufficientemente sviluppati per coprire le dimensioni del fenomeno in Europa. Non esistono strumenti adeguati per valutare le attitudini, gli interessi e le competenze dei non udenti, al fine di agevolarne l'inserimento nel mondo del lavoro. La maggior parte dei 400.000 non udenti presenti sul territorio europeo non gode di alcun servizio di consulenza specificatamente concepito per le loro esigenze.

La conseguenza è che in Europa le persone non udenti sono a rischio di esclusione dalla vita sociale e lavorativa.

5.2.3 Metodologia del progetto VOGS

Alla luce di tutti gli elementi menzionati, è stato elaborato il progetto VOGS, che si è proposto, sin dall'inizio, di avvicinare culture diverse, rappresentate dalla cultura dominante degli udenti da una parte e dalla cultura dei non udenti dall'altra.

Gli obiettivi fondamentali del progetto sono stati così individuati:

1. sviluppare strumenti che consentano l'erogazione di servizi per l'orientamento scolastico e professionale nella lingua dei segni;
2. predisporre meccanismi e strutture che promuovano la cooperazione tra udenti e non udenti;
3. offrire maggiori possibilità e opportunità ai non udenti in ambito sociale e lavorativo.

5.2.4 Risultati, Prodotti e Innovazione

Proponiamo un breve *excursus* dei prodotti *VOGS* che riteniamo di maggiore interesse e rilievo: Report sullo stato dell'arte analitico di test attitudinali disponibili ed applicabili al target di utenza considerato (non udenti); Definizione di criteri di valutazione della qualità e fruibilità dei test attitudinali; Valutazione delle procedure legate alla somministrazione

dei test attitudinali; Descrizione dettagliata del modello; Programma di formazione per i professionisti dell'orientamento scolastico e professionale coinvolti nell'ambito del progetto *VOGS*; Ulteriori materiali e dispositivi didattici e di apprendimento; Descrizione dei modelli *VOGS*.

VOGS è stato, ed è, innovativo ed efficace anche grazie ai suoi prodotti e risultati, ma non solo. L'aspetto che lo rende più innovativo ed efficace è il diretto coinvolgimento dei 'gruppi *target*'. Ciò rappresenta una componente essenziale dell'intero progetto e processo, dalla fase iniziale di pianificazione, al suo svolgimento, alla definizione di un piano di sostenibilità essenziale per dare continuità ai prodotti al termine della durata formale del progetto.

5.2.5 'Meta-Valutazione', la voce degli utenti dell'orientamento

Nel 2006, Raimo Vourinen (Finlandia), insieme ad altri esperti ricercatori, ha avviato l'analisi di circa 100 progetti finanziati dal programma sull'apprendimento permanente, la maggior parte dei quali relativi al programma Leonardo da Vinci, focalizzando la propria attenzione sulle modalità di coinvolgimento degli utenti e dei gruppi *target*. Dall'analisi condotta e impostata sulla centralità dell'individuo e del beneficiario di dispositivi e strumenti, sono emersi, in dettaglio, i metodi utilizzati per identificare i bisogni degli utenti ed il loro coinvolgimento per sviluppare strategie e sistemi che garantiscano una elevata qualità dei servizi di orientamento professionale.

I principali risultati emersi a conclusione dell'indagine possono essere così sintetizzati:

1. I metodi utilizzati fanno ricorso a impostazioni tradizionali;
2. I servizi di orientamento vengono pianificati e strutturati *per* l'utente, e non tanto *assieme* all'utente;
3. Spesso si ha l'impressione che non ci siano forti innovazioni;
4. Le banche dati internazionali non vengono consultate ed utilizzate a sufficienza;
5. La mancanza di dialogo tra i soggetti destinatari del progetto riguarda molti dei livelli coinvolti.

5.2.6 La voce degli utenti nel progetto VOGS

Come detto, *VOGS* è stato selezionato come esempio di buona pratica insieme ad altri prodotti finanziati del programma Leonardo da Vinci secondo i seguenti criteri:

1. Dare voce agli utenti è stato l'obiettivo trasversale di tutte le attività, dalla fase iniziale di pianificazione, alla realizzazione, fino alla valutazione di impatto e sostenibilità.

2. Coinvolgimento attivo degli utenti durante tutte le fasi del progetto.
3. Rafforzamento delle capacità di autogestione come componente fondamentale di tutti gli strumenti, servizi e prodotti rivolti ai non udenti nell'ambito dell'orientamento.
4. Identificazione chiara e strutturata dei bisogni degli utenti grazie al loro coinvolgimento e ad un'accurata analisi dei bisogni.
5. Definizione di servizi ed attività di orientamento *target-oriented*.
6. Definizione di un metodo particolarmente innovativo definito «*Tandem Method*», che prevede la collaborazione tra operatori udenti e non udenti.

In sintesi, dai risultati della valutazione risulta l'approccio olistico del progetto VOGS che ha dato buoni risultati nella fase di implementazione e di adozione, anche a seguito della conclusione delle attività progettuali.

5.2.7 Impatto su inclusione sociale e dialogo interculturale

Quali conclusioni è possibile trarre dall'esempio di valutazione del prodotto VOGS? Al riguardo si propongono cinque spunti di riflessione che possono essere considerati in vista della progettazione di attività ed iniziative nel settore dell'inclusione sociale e del dialogo interculturale e, più in generale, del programma comunitario sull'apprendimento permanente e di altri programmi o iniziative di finanziamento a carattere nazionale.

Niente per noi senza di noi. Tutte le attività devono coinvolgere i destinatari in tutte le fasi del processo, dall'ideazione alla messa in atto.

Gli utenti non sono solo «il gruppo *target*» del progetto, come indicato in genere nei moduli di adesione, ma devono essere considerati parte del gruppo di organismi che collaborano alla realizzazione delle attività e allo sviluppo dei servizi. Il coinvolgimento dei soggetti beneficiari in tutte le fasi di pianificazione, svolgimento e attuazione è fondamentale. L'obiettivo principale deve essere quello di analizzare abilità, competenze e attitudini dei soggetti coinvolti (più che dare priorità a mancanze e lacune). Principio ed obiettivo generale deve essere quello di 'costruire un ponte' tra persone di cultura e lingua diverse, perché possano apprendere, lavorare e vivere assieme.

Il progetto VOGS dà il suo contributo proprio in questa direzione.

Per ulteriori informazioni: enquires-cds@bris.ac.uk; ph@stvg.com.

5.3 Resource Book. Integrazione delle lavoratrici domestiche migranti. Strategie per l'occupazione e la partecipazione alla vita pubblica[9]

5.3.1 Gli obiettivi e i destinatari

Il *Resource Book* nasce con l'intento di raccogliere i risultati e le analisi elaborate nel corso dei 18 mesi del progetto *Integrazione delle lavoratrici domestiche migranti: strategie per l'occupazione e la partecipazione alla vita pubblica*, finanziato all'interno del programma INTI *Preparatory Actions* 2005 della Commissione europea, Direzione generale Libertà, Giustizia e Sicurezza.

L'iniziativa è stata coordinata dal *Mediterranean Institute for Gender Studies* e dall'Università di Nicosia (Cipro) e i *partner* che hanno collaborato alla sua riuscita sono stati: ANTIGONE (Grecia), CREA (Spagna), ISIS (Germania), Lai-momo (Italia) e la *Filippino National Workers Association* (Cipro).

L'obiettivo principale del progetto è quello di stimolare la cooperazione transnazionale sul tema delle lavoratrici domestiche immigrate, coinvolgendo un ampio numero di attori a livello locale, regionale ed europeo, e diffondendo informazioni, lezioni apprese e buone pratiche, al fine di sviluppare raccomandazioni valide per un modello di integrazione capace di rispondere ai bisogni specifici delle lavoratrici e dei paesi ospitanti. Fra le attività previste, i *partner* hanno realizzato una ricerca finalizzata alla raccolta di informazioni sui servizi e sulle politiche di integrazione, sulle migliori pratiche e sulle strategie adottate in tutti i paesi coinvolti, soprattutto nei settori lavorativi e della società civile organizzata.

Nel corso del progetto i *partner* hanno avuto l'opportunità di visitare numerose strutture pubbliche, organizzazioni non governative e associazioni di migranti in ciascun paese coinvolto. Le 'visite di studio', una delle azioni più importanti, hanno permesso di entrare direttamente in contatto con le storie e le esperienze concrete delle lavoratrici domestiche presenti nei diversi paesi. In molti casi, grazie alla partecipazione delle migranti agli incontri con le organizzazioni promotrice del progetto, è stato possibile comprendere a fondo la realtà locale, ascoltare le testimonianze delle dirette interessate, porre loro domande e condividere esperienze e possibili soluzioni.

Nel contesto odierno, caratterizzato dai massicci flussi di migrazione e dal fenomeno della globalizzazione, il ruolo delle donne sta cambiando sia quantitativamente, per esempio in molti paesi costituiscono già la maggioranza dei migranti sia qualitativamente, sempre più donne migrano indipendentemente dai loro uomini e dalle

[9] Contributo di Sandra Federici, *policy expert* di Africa e Mediterraneo-Associazione di cooperazione internazionale per attività di cooperazione e di educazione allo sviluppo e Tatiana di Federico, ricercatrice di Africa e Mediterraneo-Associazione, Sasso Marconi (Bo).

famiglie. L'Unione europea non costituisce una eccezione al fenomeno della cosiddetta femminilizzazione della migrazione, che in base ai dati raccolti dall'*International Organization for Migration* raggiunge quasi il 50% del numero totale dei migranti. Tuttavia, sia nei paesi di origine, sia in quelli di arrivo, le scelte e le opportunità di impiego delle migranti sono limitate dalle attuali strutture patriarcali e dalle pratiche culturali che le confinano in lavori mal retribuiti e tradizionalmente riservati alle donne. Ne deriva un duplice livello di discriminazione dovuto all'appartenenza al genere femminile e alla condizione di 'straniere'.

I risultati di questo progetto indicano chiaramente quanto il *mainstreaming* di genere sia assente dalle politiche migratorie di tutti i paesi europei studiati nel corso della ricerca. È estremamente importante che la Commissione europea e tutti gli stati membri si adoperino al fine di creare politiche migratorie che tengano conto del *mainstreaming* di genere e che sappiano coniugare il doppio aspetto della migrazione e dell'uguaglianza di genere. Le lavoratrici domestiche migranti stanno ricoprendo, nelle nostre case, ruoli chiave e sono ormai diventate, per milioni di persone in Europa, le 'riconciliatrici' fra lavoro e famiglia, coloro che si occupano di bambini, anziani o disabili e sono capaci di supplire al declino del *welfare state* di molti paesi europei. Nonostante questo, continuano ad essere totalmente invisibili a livello politico e sociale, ignorate dagli stessi *policy makers*, ancora restii a riconoscere il loro preziosissimo ruolo e i loro fondamenatli diritti.

5.3.2 Le attività e la didattica

Il *Resource Book* è un volume che include le attività del progetto, le buone pratiche e i modelli di integrazione applicati in ciascun paese, come anche le raccomandazioni sulle politiche e le future strategie da implementare. Il volume consta di tre parti che descrivono il *Contesto di riferimento*, la *Metodologia, ricerca e discussione*, le *Politiche e strategie nazionali e europee per l'integrazione delle lavoratrici domestiche migranti*. Le attività del progetto si sono orientate verso le seguenti sezioni: Ricerche nazionali realizzate da ciascuna organizzazione coinvolta; Visite di studio nei paesi partner; Incontri tra *policy expert*; *Workshop* di formazione sulle buone pratiche di integrazione; Campagna di sensibilizzazione con volantini e poster; Pubblicazione di un *Resource Book*; Conferenza finale.

Una delle attività è stata quella di raccogliere materiali e informazioni sulla situazione delle lavoratrici domestiche nei paesi aderenti al progetto. Queste le informazioni che sono, poi, confluite in un materiale illustartivo teso alla diffusione di informazioni in tutte le lingue dei paesi partecipanti.

Italia

In Italia le lavoratrici domestiche migranti, circa un milione tra regolari e irregolari secondo i dati Inps del 2007, sono legate principalmente alla cura degli anziani, sono le cosiddette badanti e provengono in primo luogo dall'Europa dell'Est. Il fenomeno in Italia presenta le seguenti caratteristiche: distanza tra l'importanza del lavoro domestico e la sua considerazione sociale; esclusione sociale; solitudine e invisibilità; mancanza di consapevolezza e chiarezza da parte delle lavoratrici sulla tipologia di servizio richiesto. Dal 1° marzo 2007 è in vigore un nuovo contratto collettivo per le lavoratrici domestiche, che riconosce 8 differenti tipi di categorie, si focalizza sui servizi garantiti e sulle competenze acquisite e fissa un aumento dei salari dall'8% al 39%. Purtroppo in Italia l'eccessiva estensione del mercato del lavoro nero rende tali contratti una mera formalità, una situazione che determina condizioni precarie e violazioni dei diritti delle lavoratrici.

Germania

Molte migranti che arrivano in Germania dai nuovi stati membri dell'Unione europea e dai paesi terzi si occupano di pulizie ad ore in diverse famiglie. Lo *status* legale della maggioranza delle lavoratrici domestiche migranti è incerto, sia in termini di soggiorno, sia di lavoro. Il *welfare* tedesco si è contraddistinto per l'indifferenza politica e l'accettazione della situazione attuale, alle quali si aggiunge una graduale intensificazione della criminalizzazione del lavoro nero e della permanenza illegale.

Grecia

La maggior parte delle donne migranti lavora nel settore domestico in Grecia. Il lavoro domestico è largamente di natura informale e irregolare. L'assicurazione è raramente fornita alle lavoratrici domestiche, le quali sono quindi obbligate a pagare da sole la propria assicurazione sociale. Per ottenere il permesso di soggiorno sono necessari 150 giorni. Molto raramente i sindacati o i *network* della società civile, così come certe comunità migranti, assistono con successo gli immigrati che cercano di proteggere i propri diritti lavorativi.

Spagna

Il lavoro domestico in Spagna continua ad essere principalmente femminile ed è caratterizzato da instabilità e illegalità. Molte migranti non registrate lavorano senza avere accesso al sistema sanitario. Il settore del lavoro domestico non è parte del Regime Generale dei Lavoratori nel sistema di Previdenza Sociale. La regolamentazione del Regime Speciale per i Lavoratori Domestici presenta alcuni elementi discriminatori nei

confronti delle migranti, con il risultato che i contratti di lavoro tendono ad essere principalmente verbali e le condizioni lavorative dipendono dai singoli datori di lavoro.

Cipro

Le lavoratrici domestiche, come tutti gli altri e le altre migranti a Cipro, sono trattate come 'forza lavoro ospite'; la loro permanenza e il loro lavoro a Cipro è considerato temporaneo e collegato a un determinato settore lavorativo e a uno specifico datore di lavoro. Il contratto di lavoro per le lavoratrici domestiche è disponibile in due versioni, una in greco solitamente più restrittiva e contenente violazioni di diritti umani fondamentali e l'altra in inglese. Non esiste nessun meccanismo statale per assicurare che le condizioni di lavoro e di vita delle lavoratrici domestiche siano conformi a quanto specificato nei loro contratti, in quanto risiedono in case private con i propri datori di lavoro.

5.3.3 La sfida

Il *Resource Book* rappresenta uno strumento per sviluppare modelli di integrazione per le lavoratrici domestiche migranti e si rivolge a tre settori strategici:

1. Settore politico, Commissione europea, Ministeri, Regioni, Province, Comuni, distretti socio-sanitari;
2. Settore tecnico, Azienda Sanitaria Locale, Piani di Zona, servizi dei comuni;
3. Settore della società civile organizzata, sindacati, associazioni, ONG e cooperative sociali.

Il *Resource Book* avrà una distribuzione gratuita. Sono stati affrontati costi indiretti consistenti nelle spese di staff: capo-progetto, ricercatrice e *policy expert*. Tali costi sono stati sostenuti dalla Commissione Europea.

5.4 Le potenzialità del bilinguismo nelle società multiculturali. Alcune riflessioni a seguito delle sessioni plenarie della Conferenza di valorizzazione[10]

Il presente contributo vuole riportare in sintesi alcuni elementi e brevi suggestioni legati ai temi dei tre *Workshop* tematici della Conferenza di valorizzazione, di cui si sono fatti portatori i rappresentanti di alcune comunità e associazioni di immigrati.

[10] Contributo di Maria Omodeo, coordinatrice dell'area *Interculturalità e diritti dell'infanzia* del Cospe, Firenze.

Demir Mustafa, fondatore dell'associazione Amalipe Romanò (Amicizia Rom – http://www.amaliperomano.helloweb.eu/), sottolinea che frequentare la scuola in una società che disprezza l'origine culturale dei propri cittadini determina gravi problemi di insicurezza e difficoltà di scolarizzazione. Problemi e difficoltà spesso attribuiti al *background* culturale della comunità d'appartenenza, anziché alle responsabilità di una società escludente.

Una riflessione complementare è stata avanzata da Elzir Izzedin, Imam di Firenze e da Lin Jianyi, Coordinatore Nord Associna (l'associazione dei ragazzi cinesi di seconda generazione nati e/o cresciuti in Italia), che hanno sottolineato l'importanza di un dialogo a due direzioni e della valorizzazione dei saperi dei giovani figli di immigrati, in particolare delle loro lingue materne, le varie L1, per rafforzare la sicurezza in se stessi, ma anche per garantire che il loro potenziale apporto positivo alla società non venga perso o – peggio – stigmatizzato come negativo.

Tali osservazioni confermano e rafforzano quanto emerso dall'analisi dei prodotti dei progetti comunitari Leonardo da Vinci: in primo luogo, la forte attenzione prestata all'inquadrare l'apprendimento della lingua del paese d'arrivo dei migranti nella più vasta cornice di promozione della cittadinanza attiva e l'uso delle varie L1 per aumentare le fonti di conoscenza su società, cultura e norme utili per percorsi d'inclusione (come nel caso delle trasmissioni on-line in lingua cinese per l'emersione del lavoro nero in http://www.asteriscoradio.it).

Tuttavia, la maggior parte dei prodotti vede una predominanza d'uso della lingua inglese, qualunque sia la composizione del partenariato di cui sono frutto, e spesso manca completamente la L2 dei paesi partner, soprattutto se si tratta di lingue non a larga diffusione come lo stesso italiano o il greco. Ciò può incidere negativamente sull'accessibilità ai percorsi formativi da parte degli operatori e degli immigrati che per arrivare alla sezione di propria pertinenza, anche quando è nella loro L1, devono superare ostacoli linguistici enormi determinati dall'uso nelle istruzioni della sola L2 o dell'inglese. All'altro estremo, alcuni dei percorsi in L1 non prevedono una sottotitolatura o una sintesi di nessun tipo nelle lingue dei paesi in cui il prodotto circola maggiormente e ciò può provocare un pericoloso senso di esclusione di coloro che ne devono usufruire per passare da L1 a L2. In altre parole, spesso, nel progettare percorsi formativi e i loro relativi prodotti, non si tiene sufficientemente in considerazione che al *digital divide* si rischia di aggiungere una barriera linguistica, se non si prevedono almeno istruzioni nelle diverse L1 per accedere ai vari pacchetti online o su Cd-rom.

Un limite pare, dunque, essere legato alle risorse finanziarie a disposizione per simili prodotti, poiché se da un lato viene auspicato l'apprendimento e la valorizzazione delle diverse espressioni linguistiche e culturali

– in particolare in questo Anno Europeo dell'interculturalità – dall'altro appaiono esigue le risorse su voci di interpretariato, traduzione e possibilità di utilizzare lingue minoritarie o d'immigrazione.

Un aspetto molto innovativo di cui i prodotti presentati sono valida espressione consiste nella loro ideazione e progettazione in vista di una vasta diffusione degli stessi: sempre più siti e Cd-rom e Dvd presentano altri siti e prodotti di altri progetti a cui fare riferimento, in un'ottica di complementarietà, garantendo che ognuno possa fare tesoro di buone prassi e di quanto emerge come trasferibile da esperienze che presentano elementi di originalità e approfondimento. Nelle pratiche quotidiane è possibile ripartire, dunque, da dove altri sono arrivati. Resta il limite dato dal lavoro svolto su progetti piuttosto che attarverso dei programmi; spesso, infatti, si vede che nelle progettazioni sono stati sottovalutati i costi della diffusione di quanto realizzato. A ciò si riconducono alcune difficoltà nel fare sistema. Una risposta a livello alto è costituita dall'iniziativa della Commissione Europea di valorizzare i prodotti realizzati con precedenti finanziamenti, di riprendere in mano quelli che si sono distinti per eccellenza e di verificarne l'ulteriore trasferibilità in un numero ampio di contesti organizzativi, centri di servizio, strutture, operatori e professionisti che lavorano a diretto contatto con l'utenza finale.

Per quanto riguarda la fascia più fragile di cittadini d'origine straniera, quella degli adolescenti e dei giovani adulti che si affacciano al mondo del lavoro con problemi di L2, o che sono cresciuti in un paese europeo perdendo la padronanza della L1, elemento che può scavare solchi all'interno dei nuclei familiari, emerge come l'istruzione formale orienti questi ragazzi sulla base di bisogni ipotizzati dai docenti più che sulle loro aspirazioni individuali, interessi, desideri. Ciò fa sì che la stragrande maggioranza si trovi in scuole a breve termine, professionali o tecniche – perlomeno nella realtà italiana – nell'ipotesi che le famiglie abbiano bisogno di avviarli presto al lavoro. Si tratta però di scuole non scelte sulla base dei reali interessi dei ragazzi, dove saperi particolari come quello della L1, o di cose apprese precedentemente nelle scuole del paese d'origine, possono difficilmente essere utilizzate. La varietà di materie, molto specialistiche, prevede linguaggi tecnici complessi e un vasto patrimonio di conoscenze lontane da quanto già noto ai ragazzi. Il tasso di abbandono dopo i primi mesi di scuole superiori da parte di questa fascia di studenti è elevatissimo. Non esistono statistiche, né nazionali né locali, sulla percentuale che arriva alla maturità, ma una lettura dei dati per differenza, a partire dal numero di iscritti alla prima classe di un istituto superiore, calcolando il numero degli iscritti alle classi successive, evidenzia che è possibile trovarsi di fronte ad un solo 20% di successi. La percentuale in ingresso all'università di ragazzi cresciuti in Italia è addirittura irrilevante. Del resto, spesso i ragazzi figli di stranieri vengono inseriti alle superiori in classi di due o più anni indietro rispet-

to ai compagni di scuola, con la motivazione di dare loro un «maggiore tempo di esposizione alla lingua 2», come se in prima si parlasse una lingua più semplice che in terza, svalutando tutto ciò che i neoarrivati avevano appreso prima del loro arrivo come non avesse nessun valore e senza pensare che le dinamiche interpersonali fra coetanei sono un potente motore per l'apprendimento linguistico e per un reale stimolo all'inclusione scolastica.

La selezione di materiali che tengono conto di questi elementi di promozione della cittadinanza attiva, dello sviluppo dello spirito critico e della motivazione, della valorizzazione dei saperi e delle competenze, con particolare riferimento al plurilinguismo, corrisponde sicuramente a quanto chi lavora nei percorsi di educazione formale ed informale, compresi il privato sociale e l'associazionismo di immigrati, ha verificato sul campo delle prassi come prioritario per le nuove generazioni di figli di immigrati.

Riferimenti bibliografici

Albarea R., Izzo D., Macinai E. e Zoletto D. 2006, *Identità culturali e integrazione in Europa*, ETS, Pisa.

Apel K.O. 1992, *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano.

Balducci E. 1991, *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Fiesole.

Balslev A.N. 2001, *Noi e Loro. Dialogo sulla diversità culturale*, Il Saggiatore, Milano.

Bandini G. e Certini R. (a cura di) 2003, *Frontiere della formazione postmoderna: neopragmatismo americano e problemi educativi*, Armando, Roma.

Bocchi G. e Ceruti M. 2004, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Boffo V. 2005, *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, ETS, Pisa.

Boffo V. 2007, *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo, Milano.

Boffo V. (a cura di) 2006, *La cura in pedagogia: linee di lettura*, Clueb, Bologna.

Caillé A. 2002, *Postfazione alla nuova edizione*, in Godbout J.T. *Lo spirito del dono*, Boringhieri, Torino (ed. orig. 1992).

Caillé A. 1998, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino.

Callari Galli M. 1996, *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma.

Callari Galli M., Cambi F. e Ceruti M. 2003, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

Cambi F. 1987, *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna.

Cambi F. 2001, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.

Cambi F. 2006, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.

Cambi F. e Giambalvo E. 2008, *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*, Sellerio, Palermo.

Cambi F. e Toschi L. 2006, *La comunicazione formativa. Strutture, Modelli, Percorsi*, Apogeo, Milano.

Cambi F., Campani G. e Ulivieri S. (a cura di) 2003, *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa.

Contini M. 2002, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, R.C.S. La Nuova Italia, Milano.

De Monticelli R. 2004, *L'allegria della mente. Dialogando con Agostino*, Bruno Mondadori, Milano.

Dewey J. 1961, *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione,* La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1910).

Dolci D. 1995, *Comunicare, legge della vita: bozza di manifesto e contributi*, Manduria, Lacaita.

European Commission 2007, *Green Paper on the Future Common Asylum System*, 06/06/2007 COM (2007) 301 final, Brussells.

Fadda R. (a cura di) 2007, *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma.

Galimberti U. 1999, voce *cura*, in *Enciclopedia di Psicologia*, Garzanti, Milano.

Genovese A. 2003, *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna.

Godbout J.T. 1993, *Lo spirito del dono*, Boringhieri, Torino (ed. orig. 1992).

Godbout J.T. 1998, *Il linguaggio del dono*, Boringhieri, Torino (ed. orig. 1996).

Godbout J.T. 2008, *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Vita e Pensiero, Milano (ed. orig. 2007).

Guetta S. e Del Gobbo G. 2005, *I saperi dei circoli di studio. Proposte teorico-metodologiche per operatori del lifelong learning*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.

Habermas J. 1985, *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari (ed. orig. 1985).

Habermas J. 1997, *Teoria dell'agire comunicativo, I. Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*, Il Mulino, Bologna (ed. orig. 1981).

Istat 2008, Rapporto annuale sulla situazione del Paese nel 2007, Roma, <http://istat.it/dati/catalogo/20080528_00/rapporto2007.pdf>.

Istituto nazionale per il Commercio Estero 2007, *Rapporti Paese congiunti Ambasciate/Uffici Ice esterp 2° sem. 2006 16*, <http://www.esteri.it/rapporti/pdf/romania.pdf>.

Jedlowski P. 2005, *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna.

Latouche S. 2008, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. orig. 2007).

Lévinas E. 1998, *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*, Jaca Book, Milano, (ed. orig. 1991).

Lévinas E. 1998, *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova (ed. orig. 1972).

Lyotard J.-F. 1981, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1979).

Mannucci M. (a cura di) 2008, *Circoli di studio. Quali esperienze, quali prospettive*, ETS, Pisa.
Mauss M. 2002, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino (ed. orig. 1950).
Morin E. 2000, *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano (ed. org. 1999).
Morin E. 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano (ed. org. 1999).
Nussbaum C.M. 2001, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma (ed. orig. 1997).
Nussbaum C.M. 2002, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna.
Papadopoulos R.K. e Byng-Hall J. (a cura di) 1999, *Voci multiple. La narrazione nella psicoterapia sistemica familiare*, Bruno Mondadori, (ed. orig. 1997).
Pinto Minerva F. 2002, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
Ricoeur P. 1993, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano (ed. orig. 1990).
Rigotti F. 2007, *Il pensiero delle cose*, Apogeo, Milano.
Rigotti F. (a cura di) 2006, *La vita stra/ordinaria. Analisi e comunicazione del quotidiano,* Guerini, Milano.
Rogers C.R. 1983, *Un modo di essere,* Martinelli, Firenze (ed. orig. 1980).
Ronchi R. 2003, *Teoria critica della comunicazione. Dal modello veicolare al modello comunicativo*, Mondadori, Milano.
Sayers R. 2006, *Principles of Awarness-Raising for Information Literacy: a Case Study*, Bangkok: UNESCO.
Sclavi M. 2000, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dall cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Milano.
Silva C. 2005, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Del Cerro, Tirrenia.
Taguieff P.A. 1994, *La forza del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna.
Todorov T. 1984, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Einaudi, Torino, (ed. orig. 1982).
Volli U. 2008, *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari.
Watzlavick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. 1971, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, (ed. orig. 1967).

CAPITOLO IV

LA FORMAZIONE AL LAVORO E SUL LUOGO DI LAVORO*

1. Alcuni elementi di valutazione dei prodotti per l'inserimento lavorativo e la gestione della diversità in azienda[1]

Conoscenza e confronto di esperienze realizzate con finanziamenti nazionali e comunitari, finalizzate all'accoglienza e all'inserimento di persone soprattutto all'interno di un contesto lavorativo: questo è stato l'obiettivo del *Workshop* relativo al tema «Strumenti per l'accoglienza e l'inclusione nei luoghi di lavoro, con particolare riferimento alla gestione delle relazioni interculturali tra lavoratori».

I prodotti presentati sono abbastanza eterogenei, tanto in termini di *target* di riferimento quanto di supporto attraverso il quale sono stati veicolati i contenuti e le informazioni. Questi hanno spaziato da moduli formativi rivolti a minoranze etniche o alla gestione della diversità culturale in azienda, a servizi di orientamento scolastico a distanza per utenti residenti in aree geograficamente svantaggiate, metodologie di lavoro in rete rivolte ad operatori di orientamento scolastico e professionale, call center per rifugiati e richiedenti asilo, materiali didattici e informativi per facilitare la mobilità all'estero di utenti disabili e con difficoltà di apprendimento e molti altri strumenti, rivolti in ogni caso a utenti 'diversi' dal punto di vista socio-culturale.

Questa probabilmente può essere considerata la chiave di lettura che accomuna le diverse esperienze che sono dettagliate in questo capitolo.

Le pratiche presentate – descritte nei paragrafi successivi – offrono spunti di riflessione per una più consapevole lettura e contestualizzazione delle stesse, dei territori da cui provengono, delle tematiche sottese. Le considerazioni che di seguito si riportano sono maturate non solo

* A cura di Francesca Torlone, con contributi di Gunnhild Aekervik, Giovanna Artale, Manfred Bock, Cristina Cogoi, Marco Marigo, Aida Nahum, Nora Gikopoulou, Helmut Schinnerl, Luminita Tasica.

[1] Contributo di Cristina Cogoi, socio fondatore e amministratore di Melius Srl-Mobilità e Lavoro Internazionale. Consulenza Servizi Ricerca, Bologna.

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print), © 2008 Firenze University Press

nell'ambito del *Workshop* tematico sull'inserimetno lavorativo ma anche nel corso delle sessioni plenarie della Conferenza di valorizzazione di Firenze (Gennaio 2008).

Nonostante l'estrema eterogeneità degli strumenti e delle applicazioni presentati, è possibile identificare un elemento comune a tutte queste esperienze, vale a dire la *situazione di svantaggio dell'utenza a cui tali strumenti e metodologie sono rivolti*, svantaggio inteso soprattutto come diversità socio-culturale del beneficiario finale del prodotto o del metodo di lavoro, anche se questa 'diversità' dovrebbe essere una ricchezza per ogni società.

Trovarsi in una situazione di svantaggio, soprattutto nel mercato del lavoro: che cosa significa esattamente? Quali sono le implicazioni e quali i limiti entro cui si posiziona l'essere o non essere 'debole' o svantaggiato in un contesto sociale, educativo, ma soprattutto lavorativo?

La questione sollevata aprirebbe probabilmente un dibattito ben più vasto delle considerazioni che ci limitiamo a fare in questa sede. Vale però la pena evidenziare alcuni aspetti che possono servire a contestualizzare i prodotti presentati e a riflettere sulle opportunità di trasferimento e, quindi, di utilizzo degli stessi in contesti diversi da quelli in cui sono stati progettati.

Non è facile dare un'unica definizione di svantaggio a causa della frammentarietà degli interventi normativi. In ambito lavorativo, nel contesto italiano, il D. Lgs. 276/2003 fornisce un'ampia definizione di «persona svantaggiata», identificandola come una «qualsiasi persona appartenente ad una categoria che abbia difficoltà ad entrare, senza assistenza, nel mercato del lavoro» (art. 2, comma 2, lett. k). In verità, la legge-delega n. 30/2003 conteneva un riferimento preciso ed esplicito all'occupazione delle «donne e dei giovani», riferimento che è venuto meno nella disciplina di attuazione. In sostanza, quando si parla di «*lavoratore svantaggiato*» si allude ad una platea molto vasta di soggetti, che comprende i disabili, le persone a rischio di esclusione sociale e affette da dipendenze, i minori in età di lavoro con disagi familiari, i giovani inoccupati con meno di 25 anni, i disoccupati ultracinquantenni, le donne e le persone sole con figli a carico, i lavoratori extracomunitari che si spostino all'interno degli Stati membri della Comunità europea alla ricerca di una occupazione e i lavoratori, appartenenti alla minoranza etnica di uno Stato membro, che debbano migliorare le loro conoscenze linguistiche, la loro formazione professionale o la loro esperienza lavorativa per incrementare la possibilità di ottenere una occupazione stabile (regolamento (CE) n. 2204/2002).

I contesti culturali e sociali possono originare situazioni di disparità e quindi di svantaggio per determinate categorie sociali. Ma spesso entrano in gioco altre variabili, ad esempio legate al tempo a disposizione di una persona (orari di lavoro che non si conciliano con gli orari degli sportelli di orientamento o dei centri per l'impiego, nel caso in cui il/la

lavoratore/trice cercasse aiuto per modificare la sua situazione lavorativa) oppure legate allo spazio che gli/le appartiene (utenti che vivono in contesti geografici lontani dai luoghi di studio e/o di lavoro).

A ciò si aggiunga il fatto che non sempre la difficoltà di trovare un'occupazione dipende esclusivamente dalle competenze e dagli atteggiamenti che la persona ha nei confronti del mercato del lavoro, ma anche dalla capacità del mercato del lavoro di *utilizzare* quelle particolari competenze. Secondo alcuni (Borzaga 2007), lo svantaggio limita gli ambiti di applicazione in cui una persona può essere produttiva, ma non esclude che quella persona, se opportunamente collocata, possa raggiungere livelli di produttività pari o superiori ad altre persone non svantaggiate.

Rendere *occupabili* persone svantaggiate significa recuperare o sviluppare le loro capacità lavorative, attraverso l'utilizzo di interventi e strumenti mirati e differenziati in base alla tipologia di *target* a cui si rivolgono (disoccupati di lunga durata, donne in fase di reinserimento lavorativo, migranti con modelli di riferimento socio-culturali e linguistici molto differenti da quelli in cui si trova il possibile impiego), non ultimi la formazione, anche sul posto di lavoro, e/o azioni orientative e di accompagnamento al lavoro.

Nel caso di utenza immigrata, il primo elemento di svantaggio è spesso costituito dalla scarsa dimestichezza con la lingua, un ostacolo non solo all'inserimento lavorativo, ma anche all'utilizzo dei servizi stessi di aiuto alla persona, di orientamento e accompagnamento al lavoro o alla possibilità di usufruire di percorsi formativi professionalizzanti. Il problema è riscontrabile soprattutto nel caso di utenza femminile, che spesso ha meno possibilità di socializzare e quindi di apprendere, anche in maniera informale, la lingua.

E ancora lo svantaggio si ritrova nella natura stessa del bisogno dell'utente immigrato che si caratterizza come una somma di varie necessità (la ricerca di una casa, di un lavoro, l'assistenza sanitaria ecc.) che un unico servizio di aiuto alla persona spesso non è in grado di assolvere.

Le altre due considerazioni si riferiscono invece alle modalità con cui dovrebbero essere predisposti gli strumenti di aiuto all'inserimento lavorativo per utenza socio-culturalmente diversa, anche facendo tesoro degli spunti emersi nel corso della conferenza soprattutto da parte delle comunità rumena, cinese e islamica.

Innanzitutto, è importante riflettere sulla *tipologia dei bisogni a cui sono rivolti strumenti di aiuto alla persona*. Negli anni è cambiata la composizione etnica dell'utenza immigrata in Italia ed alcune comunità hanno subito dei processi di stabilizzazione. La presenza delle seconde generazioni ha fatto sì che anche i fabbisogni, soprattutto in termini di inserimento lavorativo, e gli strumenti e servizi di aiuto necessari, evolvessero verso una maggiore sofisticazione. Quindi, non si tratta più di persone che hanno bisogno di un lavoro immediato, qualsiasi esso sia, o almeno

non solo. Si tratta di persone di etnie e culture diverse che risiedono da tempo nella nostra città o provincia e che hanno necessità di un percorso formativo o orientativo mirato, per far emergere bisogni inespressi o favorire la specializzazione in un determinato settore del mercato del lavoro piuttosto che in un altro. In questo caso, si tratta di utenti probabilmente più mossi dall'*opportunità* che non dalla *necessità*, come nel caso delle prime generazioni.

Sarebbe importante prendere atto di questi cambiamenti nel momento in cui si progetta o si predispongono servizi e prodotti nati per rispondere ad utenti con difficoltà di inserimento lavorativo, tarando tali strumenti sul fabbisogno piuttosto che sull'appartenenza del beneficiario finale ad una o ad un'altra cultura. O almeno, sarebbe utile considerare questo elemento nella composizione dell'offerta dei percorsi e degli strumenti rivolti ad utenti di etnie e culture diverse.

Questo aspetto si collega infine all'ultima considerazione che ci sta particolarmente a cuore, soprattutto per chi da anni, come noi, si occupa di progettazione, in particolar modo comunitaria, di strumenti e servizi di orientamento e accompagnamento al lavoro. Spesso chi progetta non tiene abbastanza in considerazione le *caratteristiche del beneficiario finale e le possibilità di trasferibilità del prodotto ad altri contesti*. O per lo meno non sempre questo è l'elemento 'conduttore' durante la fase di progettazione, come invece riteniamo debba essere.

Vengono realizzati così degli strumenti qualitativamente molto validi e sofisticati, ma senza tener conto a sufficienza del fatto, ad esempio, che l'utente può essere privo delle competenze informatiche o linguistiche tali da permettergli l'utilizzo dello strumento in modo autonomo.

Sicuramente sarebbe auspicabile coinvolgere l'utenza già in fase di progettazione del prodotto, chiedendo un parere o comunque riscontri sulle modalità di utilizzo dello strumento e sulle caratteristiche necessarie dello stesso per essere utilizzato al meglio. Questo garantirebbe anche una più facile trasferibilità ad altri contesti.

Riteniamo che queste considerazioni trovino un riscontro nelle pratiche e negli strumenti che sono stati presentati nel corso del *Workshop* tematico sull'inserimento lavorativo e che vengono di seguito più in dettaglio analizzati.

Probabilmente il loro miglior utilizzo e quindi la loro trasferibilità all'interno di servizi di aiuto alla persona risiede nell'utilizzo integrato di questi prodotti e metodologie di lavoro, proprio per rispondere all'eterogeneità di utenti e bisogni a cui tali strumenti devono rispondere.

Per concludere, riteniamo che per dar continuità al lavoro che è stato intrapreso con questa Conferenza internazionale di valorizzazione sarebbe estremamente interessante far confluire tutte o parte di queste esperienze in un kit di strumenti da sperimentare all'interno di uno o

più servizi di aiuto alla persona, ad esempio all'interno di un centro per l'impiego che si trova ogni giorno e sempre di più a dover rispondere a bisogni di utenti con *background* socio-culturali molto diversi, fabbisogni peraltro estremamente eterogenei e più o meno complessi.

2. Strumenti per i professionisti dell'orientamento

L'inserimento lavorativo, anche degli immigrati, è supportato dalla presenza di operatori e servizi specialistici. In questa sede ci riferiamo ai soggetti e ai servizi di orientamento.

Quanto ai soggetti si tratta di figure professionali che svolgono attività rivolte a persone di qualsiasi età, nazionalità, condizione, sesso per l'individuazione, definizione e costruzione di percorsi formativi, educativi e professionali. La complessità e il cambiamento della società, la mobilità, le occasioni sempre più numerose di incontri tra individui di paesi e culture diversi, la difficoltà di comprendere competenze e capacità richiedono un aiuto per qualificare scelte e decisioni. Nascono nuove domande orientative legate al trasformarsi dei processi produttivi, all'evoluzione dei sistemi educativi e formativi, al divenire delle strategie occupazionali. Diventa sempre più difficile compiere scelte in maniera autonoma: scelte che influenzano il processo di inserimento e di integrazione nella comunità e che impattano sulla scelta di percorsi scolastici, formativi, professionali e su progetti di vita personale. Per poter rispondere a queste nuove domande sono necessari professionisti e operatori preparati e competenti.

In risposta a queste esigenze, presentiamo di seguito tre tipi di prodotti volti a favorire il lavoro in rete tra operatori, fornire supporti metodologici e strumenti di lavoro, proporre un sistema di orientamento a distanza.

2.1 Uno strumento di promozione del lavoro in rete per professionisti dell'orientamento[2]

Trattandosi di una figura professionale in sostanziale crescita – anche per i crescenti richiami di cui si ha traccia nella documentazione comunitaria e nazionale che fa dell'orientatore il profilo-chiave per scelte mirate e consapevoli degli individui in qualsiasi fase della vita si trovino (si parla, al riguardo, di *lifelong* e *lifewide guidance*) – le loro esigenze professionali sono scarsamente soddisfatte dalla ricerca e dalla produzione

[2] Contributo di Francesca Torlone, socio fondatore e presidente di Melius s.r.l.- Mobilità e Lavoro Internazionale. Consulenza Servizi Ricerca, Bologna.

di contenuti formativi, di metodi e di strumenti. Ciò è tanto più vero in paesi, come l'Italia, in cui manca la definizione di percorsi formativi specifici per la figura dell'operatore di orientamento.

Le necessità di formazione continua degli orientatori, anche per questo, possono trovare risposta nella capacità e nella possibilità di sviluppare reti transnazionali, di apprendimento dinamico, attraverso cui assicurare lo scambio di riflessioni, esperienze, strumenti, procedure innovative e il confronto finalizzato al miglioramento di servizi. Il prodotto che qui presentiamo (Guidenet) ha la funzione di promuovere il confronto e la conoscenza reciproca di professionisti e strutture che quotidianamente sono chiamati ad interrogarsi sulla opportunità di attivare interventi qualificati per fornire risposte adeguate ad una domanda di orientamento.

Guidenet è una comunità virtuale di esperti e professionisti nel settore dell'orientamento che, oltre a fornire l'opportunità di lavorare in rete e di creare relazioni tra operatori dei Paesi dell'Unione europea e dello Spazio Economico Europeo, costituisce un valido strumento per potenziare il ruolo dell'orientamento nelle scelte educative, formative e occupazionali. Nata nel 2004 all'interno di un progetto finanziato dalla Commissione Europea e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali-Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione, nell'ambito del programma comunitario Leonardo da Vinci-Misura Reti Transnazionali, la Rete Guidenet (gestita e coordinata, nella fase iniziale, per l'Italia, da Aster Soc. Cons. p.a.)[3] è ora inserita all'interno della più vasta *Rete Euroguidance* (Rete Europea dei Centri Risorse Nazionali per l'Orientamento Professionale <www.euroguidance.net>), il cui obiettivo è la promozione dell'orientamento in una dimensione europea.

Gli attori che compongono la Rete Guidenet, seppur con alcune differenze, hanno – in particolare – una professionalità che afferisce all'orientamento e all'erogazione dell'informazione. Nella rete sono rappresentate le diverse figure che compongono il complesso mosaico dell'orientamento: consiglieri di bilancio, progettisti di azioni orientative, esperti di tecnologie a supporto dell'orientamento, esperti in progettazione e realizzazione di strumenti orientativi, esponenti del mondo accademico ecc.

Una delle attività in cui i membri della Rete Guidenet sono stati impegnati sin dall'inizio – e continuano ad esserlo – è stata l'individuazione, l'analisi e la diffusione di prodotti, materiali, buone prassi, interventi esistenti in Europa in tema di orientamento. Per questo scopo è stata creata e messa a disposizione degli operatori una *banca dati* che raccoglie informazioni e risultati ottenuti nell'ambito di progetti transnazionali, nazionali e locali sull'orientamento, con un'attenzione particolare alle buone pratiche che offrono soluzioni e approcci innovativi e trasferibili. La banca

[3] <http://www.aster.it>.

dati multilingue può essere gratuitamente consultata all'interno dell'area pubblica del sito www.guidenet.org e alimentata con la segnalazione di prodotti e strumenti orientativi di successo e qualità mediante la compilazione del modulo scaricabile dal sito di progetto. I dati inseriti saranno quindi oggetto di vaglio e analisi da parte del coordinatore inglese del progetto di rete (*Careers Europe*), prima della pubblicazione su web. Lo strumento della banca dati risponde pienamente all'esigenza di scambio immediato di conoscenza tra individui, istituzioni e professionisti dislocati in realtà diverse. Tuttavia, per rendere lo strumento di servizio il più funzionale possibile rispetto ad attività di scambio e cooperazione è necessario pianificare attività di aggiornamento ed integrazione dei dati, pena l'invecchiamento e l'obsolescenza delle informazioni inserite. Il coinvolgimento della Rete Euroguidance risponde a questa necessità.

La Rete Guidenet, dai primi anni di costituzione, ha inoltre avuto l'obiettivo di indagare su alcuni temi chiave legati all'orientamento e condivisi a livello transnazionale da tutti i membri della Rete, mediante la creazione di *quattro gruppi di lavoro* impegnati nella raccolta di informazioni su progetti, prodotti, materiali, buone pratiche che hanno sviluppato approcci innovativi su: Sviluppo di Reti di orientamento; Nuove tecnologie e orientamento; Inclusione sociale; Formazione per gli operatori di orientamento. L'indagine ha condotto alla redazione di quattro *report* di ricerca.

Due, quindi, i concetti-chiave legati alla Rete Guidenet e alle attività dei suoi membri: diffusione e trasferibilità, entrambi necessariamente legati da vincoli di interdipendenza e interconnessione. Riprendendo la definizione di Rogers (1995: 5), per diffusione intendiamo «the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among members of social system. It is a special type of communication in that the messages are concerned with new ideas». La diffusione, la conoscenza e la eventuale sperimentazione di iniziative di particolare efficacia possono condurre all'attivazione di processi di trasferimento – e in questa sede ci riferiamo, specificamente, all'ambito delle politiche dell'orientamento – attraverso cui «knowledge about how policies, administrative arrangements, institutions and ideas in one political setting (past or present) is used in the development of policies, administrative arrangements, institutions and ideas in another political setting» (Dolowitz e Marsh 2000: 5).

La rete, lo scambio, la mutua collaborazione fra i membri favoriscono simili processi e forniscono agli operatori l'opportunità di apprendere *dagli altri e con gli altri* in un reciproco, costante ed efficace confronto su tematiche di interesse comune. La Rete dà la possibilità agli attori di operare al di là del loro contesto nazionale e territoriale ed è il mezzo con il quale le organizzazioni, singolarmente e in coalizione, possono lanciare idee, riflessioni, ipotesi di sviluppo attraverso luoghi di confronto virtuali (piattaforma, *newsgroup*, forum).

Mediante le Reti, i partecipanti possono costruire alleanze, condividere dibattiti e costruire conoscenze condivise. Le Reti hanno capacità straordinarie di innovazione, gestione di rischi e contingenze dai tratti incerti, costruzione della reciproca fiducia, agevolazione di azioni congiunte e raccolta di informazioni in modo circolare, tra barriere geografiche, legali ed istituzionali. Ulteriore valore aggiunto è costituito dalle Reti che comprendono la partecipazione e il coinvolgimento attivo dei decisori, poiché hanno – in questo modo – il potenziale per influenzare le linee politiche di indirizzo e di guida. Inoltre, l'interazione dei decisori ufficiali (politici e burocrati) con gli *stakeholder* e gli esperti coinvolti contribuisce a rinforzare la credibilità e la legittimità dei partecipanti alla Rete nella formulazione e nella attuazione delle linee politiche (Stone 2000). È dunque *nelle* Reti e *attraverso* le Reti che ha luogo la conoscenza, il sapere, l'apprendimento, anche «istituzionale» (Federighi *et al.* 2007: 11), con l'eventuale epilogo in trasferimento e adozione di prodotti e dispositivi forieri di innovazione. In altre parole, quello che Rose chiama il «lesson-drawing» (Rose, 1991) e l'eventuale conseguente «*transfer*» possono essere un risultato dell'apprendimento tra i membri di una stessa Rete. Una «lesson» può essere un avvertimento su cosa non fare, è un punto attraverso il tempo, oltre che attraverso lo spazio. Combina la conoscenza di ciò che accade oggi in un contesto, con una proposta specifica su azioni che qui potrebbero essere intraprese per migliorare la linea politica pubblica nel futuro (Rose 2005: 21-4). Il trasferimento di «programmes» e «lessons» (Rose, 1991), «practices» (Page 2000: 2), «ideas and projects» (Stubbs 2005: 74), interventi e azioni è, invece, consolidato da processi di apprendimento più profondi e complessi, che si sviluppano in fasi precedenti al *transfer*. Sotto questo aspetto, le Reti sono il luogo e la cornice strutturale per l'apprendimento (Knoepfel e Kissling-Näf 1998: 345). Questo implica che il processo di trasferimento è un processo sociale e collettivo fondato sullo scambio tra gruppi all'interno di una stessa Rete.

L'apprendimento e la conoscenza alimentata dai membri della Rete possono condurre all'adozione di prodotti e dispositivi – ideati all'interno di strategie orientative – solo se gli stessi sono compatibili con il sistema di valori dell'organizzazione importatrice, se sono culturalmente assimilabili e se fanno affidamento su forze organizzative esistenti (Evans 2006: 487). La mutualità dell'appartenenza alla Rete facilita la comprensione delle condizioni necessarie per il funzionamento di prodotti e pratiche nel contesto nazionale/locale esportatore e consente di verificare se e con quali dispositivi, anche di processo, quelle stesse (o analoghe) condizioni possono essere create nel contesto nazionale/locale importatore. Nella prospettiva della valorizzazione dell'esistente e del trasferimento di prodotti innovativi e di qualità, l'obiettivo della Rete è impegnarsi per usare l'esperienza transnazionale come fonte da cui at-

tingere per lezioni, consigli, ispirazioni da sviluppare in azioni pratiche e linee di indirizzo politico (Page 2000) e creazione di lezioni.

In questa sede giova inoltre sottolineare il valore della Rete nell'approntare adeguati dispositivi, percorsi e strategie di orientamento alla interculturalità, soprattutto in considerazione dei problemi legati al riconoscimento dei titoli conseguiti nei paesi di origine, al successivo inserimento in contesti educativi e formativi, all'azione didattica e all'inserimento lavorativo di utenti di nazionalità straniera. Anche la valorizzazione delle competenze di persone adulte immigrate può trovare valido conforto nella condivisione – tra attori istituzionali e professionisti del settore – di prassi e strumenti per la definizione di un progetto di orientamento e di formazione professionalizzante, nonché di percorsi di accompagnamento al lavoro per un'utenza con caratteristiche di problematicità e precarietà: la costruzione di una forte alleanza tra utenti ed operatori e tra gli operatori stessi aiuta, in questi casi, alla scelta del percorso più adatto alla luce di effetti e risultati che lo stesso dispositivo ha già prodotto in altri contesti.

Nel riferire del lavoro in Rete tra professionisti dell'orientamento non possiamo non menzionare, infine, il valore aggiunto della Rete nello sviluppo ed utilizzo della risorsa informazione. La Rete supporta gli operatori nelle attività legate a singoli segmenti del processo informativo (uso di internet, interrogazione di banche dati e portali ecc.). L'informazione riveste un ruolo chiave in tutti i processi decisionali e conseguentemente costituisce una specifica e centrale funzione dei servizi di orientamento e di inserimento al lavoro. Mettere a disposizione dell'utente conoscenze ed informazioni utili, aggiornate ed efficaci su opportunità formative, opportunità di inserimento lavorativo, aspetti contrattuali e indicazioni su fonti per il reperimento di informazioni è uno dei compiti che l'operatore di orientamento è chiamato a svolgere. E svolgerlo all'interno di una Rete allargata dove sono rappresentate diverse realtà, contesti, competenze e professionalità contribuisce alla erogazione di un servizio mirato, efficace e di qualità. In questi casi, il supporto dei membri della Rete, unitamente all'utilizzo di validi strumenti (portali, banche dati ecc.), mette l'operatore in grado di fornire informazioni accurate, esaustive, aggiornate, attendibili, pertinenti (rispetto a bisogni e interessi esplicitati): in altre parole, l'informazione organizzata secondo questi criteri e fornita all'utente finale del servizio è una informazione di qualità. E l'informazione da mettere a disposizione degli utenti per una scelta motivata si configura come un servizio che può essere erogato in diversi momenti del processo orientativo così come possono essere diversi gli ambiti e le modalità di intervento, gli strumenti e i *media* da utilizzare. La gestione e il reperimento immediato di fonti informative funzionali al soddisfacimento di bisogni espressi dall'utenza dei servizi di orientamento è solo un esempio di come il lavoro in rete tra operatori possa contribuire alla erogazione di un servizio efficace e all'adozione di prodotti e strumenti informativi esistenti in altri contesti.

Infine, Guidenet è una Rete in continua espansione e costante allargamento.

È possibile aderire mediante la compilazione di un modulo di adesione on-line (scaricabile dal sito di progetto www.guidenet.org) per quanti, istituzioni pubbliche e private, operatori e liberi professionisti, operano nel settore dell'orientamento professionale e vogliono condividere idee, progetti, proposte e partenariati innovativi.

Per ulteriori informazioni: mick.carey@careersb.co.uk; lee.Christy@careersb.co.uk.

2.2 Strumenti di accompagnamento al lavoro per fasce disagiate e per la disabilità[4]

L'introduzione di approcci e politiche innovativi per contrastare il fenomeno della discriminazione e della disuguaglianza nel contesto del mercato del lavoro ha condotto a risultati interessanti nel caso del prodotto Portici (finanziato dall'Iniziativa comunitaria Equal), pensato per fasce deboli della popolazione che scontano ancora seri problemi di disoccupazione. Nelle pagine che seguono si riporta una descrizione dei materiali e degli strumenti ideati nonché del processo che ha portato a tale risultato.

Per la realizzazione di *P.O.R.T.I.C.I.* (Per Ottimizzare la Rete Territoriale: Imprese, Cooperative e Istituzioni) è stato costituito un partenariato di sviluppo composto da: Provincia di Bologna, Comune di Bologna, Lega delle Cooperative di Bologna, ConfCooperative di Bologna ed Efeso, mandatario di un'ATI che comprende cooperative sociali del territorio provinciale (Consorzio SIC, Consorzio Insieme, Consorzio Sol.Co. Imola, Centro Servizi Aziendale, Anastasis e Cides) ed enti di formazione professionale (Cefal, Csapsa, Opimm).

Come per il prodotto Guidenet, la costituzione di una rete rappresenta, anche in questo caso, un modo efficace per creare reti di reciproca conoscenza e raccordare più efficacemente le richieste del sistema produttivo con le esigenze di integrazione lavorativa e sociale dei cittadini più deboli e discriminati. Il lavoro in rete ha consentito di:

- Progettare e sperimentare un sistema integrato di strutture e servizi orientativi, formativi e di supporto all'inserimento lavorativo, articolato con punti di accoglienza e presa in carico dell'utente, attraverso la predisposizione di uno *Sportello*;
- Sviluppare processi d'accompagnamento individuale nell'ambito d'innovativi percorsi di transizione e/o inserimento al lavoro;

[4] Contributo di Giovanna Artale, socia dipendente della Cooperativa e Centro di Formazione Professionale C.S.A.P.S.A. (Centro Studi e Analisi di Psicologia e Sociologia Applicate), Bologna.

- Analizzare ed elaborare il profilo professionale dell'Accompagnatore, una professionalità che si pone sul territorio come 'figura di sistema', referente costante per l'utente, il Servizio responsabile e gli attori che intervengono nei percorsi di formazione ed inserimento lavorativo;
- Creare un Centro Servizi per offrire consulenza, informazione e supporto per il consolidamento e lo sviluppo dell'imprenditoria sociale nel territorio e nella provincia di Bologna;
- Sensibilizzare le aziende *profit* rispetto ai temi dell'integrazione e dell'inserimento delle fasce più svantaggiate della popolazione disoccupata, promuovendo la cultura della 'responsabilità sociale' delle imprese e la collaborazione con le strutture del *no-profit*.

L'utenza di riferimento è rappresentata da disabili, detenuti, tossicodipendenti, immigrati e tutti coloro che, per mancanza di formazione, opportunità e persistente condizione di marginalità o di esclusione sociale, si trovano ai limiti dell'ombrello di copertura educativa, assistenziale e sanitaria del nostro sistema di *welfare*.

2.2.1 Materiali e strumenti a disposizione del sistema

Il ruolo della Rete quale elemento fondante per le politiche attive del lavoro del territorio provinciale bolognese è stato valorizzato da strumenti, approcci e modelli che sono stati oggetto di sperimentazione.

Durante le varie fasi d'intervento, congiuntamente alla messa in opera di servizi e attività di accompagnamento al lavoro, sono stati prodotti materiali e strumenti utili al prezioso lavoro di tutti gli operatori (pubblici e privati) che a vario titolo intervengono nei percorsi di formazione e inserimento lavorativo.

Materiali e strumenti sono disponibili sul sito htttp://www.equalportici.it. In particolare, sono disponibili (nella sezione *Risultati e Materiali*):

- Il kit del progetto, che ha l'obiettivo di fornire semplici strumenti di uso e consultazione (decaloghi, schede, applicativi software ecc.);
- i documenti (a sfondo metodologico) ed i manuali prodotti durante le fasi più significative dell'iniziativa comunitaria relativi alla funzione dell'Accompagnatore, alla metodologia degli interventi e alla cooperazione sociale di tipo B;
- i materiali condivisi e prodotti nella fase di transnazionalità.

2.2.2 Il kit del progetto – L'accompagnamento al lavoro

Tutto il *Progetto P.O.R.T.I.C.I.* è stato indirizzato all'analisi, alla sperimentazione e allo sviluppo dell'insieme delle attività, già patrimonio del sistema bolognese o introdotte dall'iniziativa, definibili come «Accompa-

gnamento al lavoro». Il documento descrive le funzioni di processo utili alla realizzazione dell'integrazione lavorativa delle fasce disagiate.

È possibile consultare, oltre al diagramma di flusso relativo alle fasi della sperimentazione (presa in carico, progettazione del percorso, svolgimento e accompagnamento nel tempo), anche lo schema di lavoro dell'accompagnatore.

2.2.3 Il ruolo delle cooperative sociali di tipo B

Lo scopo di questi materiali è quello di far meglio conoscere cosa siano le cooperative sociali finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate (le cooperative sociali di tipo B). Esse sono non solo imprese di produzione *non-profit* Onlus, la cui proprietà appartiene ai soci e la cui vita sociale si fonda su mutualità, solidarietà e democrazia economica, ma soprattutto imprese che *investono* sul capitale umano rappresentato da soggetti *deboli*, riscattandone la loro dignità e completando il loro percorso socio-riabilitativo attraverso quel momento fondamentale della vita di ciascuno di noi quale è il lavoro[5].

2.2.4 La funzione di mediazione nei processi formativi e di inserimento lavorativo

Il documento descrive la funzione di mediazione agita nei processi d'integrazione lavorativa dall'insieme degli operatori che ne curano l'evoluzione.

2.2.5 Applicativo per la gestione dello Sportello Utente

La gestione dello Sportello Utenti è stata supportata da un apposito applicativo software realizzato nell'ambito del progetto e attualmente in uso da parte degli operatori di Bologna e Imola.

2.2.6 La funzione dell'accompagnatore

Per rispondere all'esigenza degli operatori, con esperienze professionali diverse e appartenenti ad enti e cooperative differenti, di un linguaggio comune in grado di facilitare il buon andamento delle loro attività, sono stati elaborati documenti specifici in grado di facilitare le relazioni professionali e uniformare le conoscenze. In particolare è possibile trovare sul sito:

[5] Le copie cartacee dei manuali possono essere richieste direttamente al Consorzio SIC sito a Bologna in Via del Fonditore, 16. Telefono 051/532272 – Fax 051/538750 – E-mail: info@consorziosic.it.

1. il Glossario, in cui sono descritte le funzioni delle figure professionali coinvolte nel processo d'integrazione lavorativa (l'accompagnatore, il coordinatore, il formatore, gli operatori – della mediazione, dello sportello ecc. – l'orientatore e il tutor);
2. la Griglia delle funzioni di accompagnamento in cui si approfondiscono le attività proprie delle diverse fasi del processo d'inserimento lavorativo (presa in carico, progettazione, conduzione del percorso, transizione al lavoro e accompagnamento nel tempo);
3. nel profilo dell'accompagnatore di Portici vengono descritti i percorsi di formazione, le specificità e la molteplicità dei contesti di lavoro e le competenze, le attività (funzioni e ruoli) dell'accompagnatore in riferimento al progetto Portici;
4. la Mappa delle competenze degli operatori di accompagnamento al lavoro delle persone in condizione di svantaggio (competenze di base, trasversali, tecnico-professionali specifiche a seconda del target di svantaggio) offre una descrizione approfondita delle competenze necessarie agli operatori per svolgere il loro lavoro. Sono indicate inoltre le competenze specifiche per ambiti d'intervento con le diverse fasce di svantaggio.

2.2.7 La metodologia degli interventi

Questi materiali si articolano in tre distinti prodotti:

1. il manuale per lo sportellista in cui vengono esplicitate le attività e gli schemi di lavoro (dalla presa in carico alla valutazione delle competenze dell'utente e al raccordo con l'accompagnatore);
2. un documento relativo alla trasferibilità del modello 'bilancio di competenze';
3. un documento relativo alla metodologia per la transizione lavorativa in Cooperativa con schede e modulistica (scheda per l'avvio dell'attività e il contratto progettuale di transizione).

2.2.8 La cooperazione sociale di tipo B

Vengono presentati, in questa sezione, due prodotti realizzati durante la fase di sostegno alla cooperazione.

2.2.9 I prodotti della transnazionalità

È stata prodotta una sintesi finale, scaricabile dal sito, articolato nelle tre linee di lavoro del progetto.

Il materiale relativo alla *linea di lavoro 1* – Le reti territoriali – ha individuato le «*Linee guida per lo sviluppo di un processo di messa in rete territoriale a favore dell'integrazione socio-lavorativa delle fasce deboli*».

Le attività della *linea di lavoro 2* – Le figure professionali di accompagnamento e della mediazione – si è conclusa con l'elaborazione:

- del *Profilo di competenza degli operatori di accompagnamento e della mediazione a supporto di percorsi individuali di accesso al lavoro delle persone in condizione di svantaggio*, in cui sono indicate tutte le competenze necessarie allo svolgimento del lavoro d'integrazione;
- del *Progetto di intervento formativo per gli operatori della mediazione e dell'accompagnamento* con indicazioni sui contenuti e sulle metodologie del percorso formativo.

Per quanto riguarda *la linea di lavoro 3* – Gli elementi dell'itinerario – l'impegno si è focalizzato intorno a tre obiettivi relativi al trasferimento, tra i partner del progetto, delle *metodologie operative e valutative relative all'occupabilità* delle persone in difficoltà, alla elaborazione del *profilo di esclusione* delle diverse categorie di svantaggio e allo *sviluppo delle strategie di empowerment*.

Tra i diversi materiali di sintesi è da evidenziare il *sistema di valutazione e studio dell'occupabilità* delle persone svantaggiate elaborato dai partner della transnazionalità spagnoli – progetto *ARGOS* – utilizzato e riadattato dai partner italiani di *P.O.R.T.I.C.I.,* e strutturato in quattro aree di sviluppo utili alla rilevazione delle competenze in ingresso, in itinere e finali. Tale sistema è collegato a specifici strumenti di valutazione utilizzati dagli operatori. Le aree sono relative allo sviluppo personale (le caratteristiche soggettive che incidono sulla ricerca e conservazione del posto di lavoro), allo sviluppo sociale (competenze di base e cognitive utili all'attuazione dei processi di comunicazione e rapporto con l'ambiente), allo sviluppo professionale e, infine, all'area trasversale.

Per ulteriori informazioni: giovanna.artale@fastwebnet.it.

2.3 Servizi di orientamento a distanza per immigrati ed utenti in aree rurali svantaggiate[6]

La società dell'informazione e le dinamiche sociali, economiche e produttive in costante evoluzione richiedono lo sviluppo di dispositivi che consentano l'erogazione di servizi di orientamento anche in favore di utenti che, per conformazione del territorio di alcuni paesi (si pensi alla Svezia, ad esempio) e/o per la scarsità di centri, strutture e risorse (anche informative) disponibili, vivono e hanno sede in aree dove i ser-

[6] Contributo di Nora Gikopoulou, esperta di orientamento presso la struttura Ellinogermaniki Agogi (Grecia).

vizi scarseggiano o sono poco strutturati. A questa tipologia di utenti si rivolge il prodotto che si presenta in queste pagine, volto a supportare quanti si trovano di fronte a un bivio e alla necessità di decidere il percorso da intraprendere.

2.3.1 Necessità di orientamento professionale

La 'nuova era' dell'informazione e della conoscenza, caratterizzata da cambiamenti repentini e imprevisti nel campo della tecnologia e nel mercato del lavoro, turba spesso le persone che si sentono vulnerabili e perse in un flusso che le circonda e travolge, causando insicurezza e ansia. McLuhan (1964: 32) sostiene che viviamo in «un'era ansiogena», mentre Giddens (1994) utilizza l'espressione «insicurezza fabbricata» (*manufactured uncertainty*), che si è sviluppata nel corso degli ultimi quarant'anni e che deve essere analizzata nel contesto della globalizzazione. In questo contesto appunto, ovvero nel processo che connette il locale con il globale, attraverso nuovi metodi e canali di comunicazione, stanno emergendo nuove forme di incertezza e rischio, e il senso di ansia si sta intensificando. Secondo Habermas (1987), l'estensione dell'interazione nel contesto spazio-temporale potrebbe condurre ad ulteriore ansietà, creando un senso di smarrimento. Cambiamenti rapidi in vari contesti (scolastico, socio-economico, culturale), spesso compromettono le previsioni e gli 'investimenti' che ogni individuo fa per il proprio futuro, provocando delusioni, insicurezza e ansia causate dall'incertezza, che sembra essere una caratteristica dominante del mondo odierno. Secondo Giddens (*ibidem)* la globalizzazione crea nuove forme di incertezza e nuovi tipi di stratificazione sociale.

Il senso di incertezza è percepito in maniera ancora più intensa dai giovani che tentano di costruire il loro futuro e devono confrontarsi con un mondo del lavoro sconosciuto, in continua trasformazione, e dilemmi scolastici e professionali.

Le richieste del mercato del lavoro si sono moltiplicate in termini di competenze (soprattutto tecnologiche), esperienza, flessibilità e mobilità. Ottenere un lavoro è un passo fondamentale verso una piena integrazione nella società. I giovani di oggi tuttavia sono interessati non solo a trovare un'occupazione, ma anche a procurarsi un lavoro che dia loro soddisfazione. Sanno che il lavoro è un fattore chiave per la coesione sociale e che questo rappresenta la base per sostenere la solidarietà sociale e intergenerazionale. La transizione dalla scuola al mondo del lavoro è non priva di ostacoli e i giovani si trovano sempre di più in uno stato di dipendenza economica. Il settore che influisce in modo significativo, e che influirà sempre di più, sul rapporto tra scuola e mercato del lavoro è quello dell'orientamento professionale e del *counselling*. Non esiste un'altra fase della vita in cui la necessità

di orientamento sia più empatica che nella transizione scuola-lavoro, dove diventano essenziali la scelta della professione, un'adeguata preparazione per potervi accedere e il raggiungimento di una posizione gratificante e di successo.

Potremmo affermare che attualmente l'orientamento professionale non si è adeguatamente adattato alle nuove condizioni socio-economiche, né ai cambiamenti cruciali nel mondo del lavoro. L'orientamento professionale nelle scuole svolge un ruolo particolarmente importante non solo per quanto concerne le scelte scolastiche di alunni e studenti, ma anche per coloro che hanno completato gli studi ed entrano nel mondo del lavoro. L'orientamento professionale accresce le loro probabilità di successo, l'interesse per l'istruzione futura e la volontà di riqualificazione, ovvero, l'essere pronti a cambiare lavoro se necessario.

Gli studi sui programmi di orientamento e *counselling*, le relazioni provenienti dalla comunità imprenditoriale e il punto di vista dei genitori hanno messo in luce il fatto che molti giovani non hanno le conoscenze, le competenze e la *forma mentis* necessarie per compiere un passaggio positivo dalla scuola al mondo del lavoro. La pianificazione professionale non è spontanea. Il sistema scolastico deve fornire agli studenti le informazioni e le conoscenze di base, le competenze e la *forma mentis* che permettano un passaggio agevole dall'adolescenza al mondo adulto. Lo sviluppo professionale permanente corrisponde allo sviluppo delle proprie capacità durante tutto l'arco della vita. Avviene attraverso l'integrazione dei ruoli, degli ambienti e degli accadimenti che si avvicendano nella vita di una persona. Il termine «permanente» nell'espressione «sviluppo professionale permanente» rivela che l'attenzione è posta sulla persona nella sua totalità, sul suo sviluppo umano e non solo professionale. Il termine «professionale» identifica e collega i ruoli che un individuo si trova a ricoprire (lavoratore, studente, membro di un nucleo familiare, cittadino), gli ambienti in cui vive (casa, scuola, comunità, luogo di lavoro) e gli avvenimenti che scandiscono la sua vita (l'entrata nel mondo del lavoro, la maternità/paternità, il cambio di lavoro, il pensionamento). Infine, il termine «sviluppo» è utilizzato per sottolineare che gli individui sono in continua evoluzione.

Secondo il concetto di «sviluppo professionale permanente», è impensabile preparare i giovani per la vita lavorativa futura senza affrontare ed esplorare l'aspetto professionale di scelte, soluzioni, atteggiamenti. Questo può avvenire tramite le materie scolastiche e le attività extra-curricolari, con l'aiuto di genitori, insegnanti, amici, rappresentanti del mondo del lavoro e della comunità. Questo modo di procedere non solo consente agli studenti di esplorare chi sono, ma anche di conoscere meglio l'ambiente che li circonda. In questo modo i discenti vengono a contatto con una vasta gamma di opportunità di lavoro e possono stabilire un legame

tra le proprie inclinazioni personali e le possibili opportunità professionali future, nonché acquisire maggiori informazioni sulle conoscenze, le competenze e i valori legati al mondo del lavoro.

Lo sviluppo professionale permanente dei giovani dovrebbe rappresentare un processo di interventi pianificati attraverso il quale formatori, genitori, agenzie governative e membri della comunità lavorano assieme per fornire agli studenti una speranza per il futuro e la capacità di acquisire piena consapevolezza delle proprie potenzialità e ragionata autostima. I giovani hanno bisogno di essere aiutati a tenere gli occhi aperti per cogliere le opportunità che si presentano e che consentiranno loro di mettere in pratica le proprie capacità, convinzioni e interessi e di sfruttare al massimo il proprio potenziale.

Da quanto detto finora potremmo concludere che è assolutamente necessario che gli attori coinvolti nel sistema scolastico forniscano agli studenti le capacità per acquisire conoscenze, competenze, informazioni e *forma mentis* necessarie per capire e promuovere il proprio sviluppo professionale. I giovani devono essere pronti ad affrontare le tendenze mutevoli dei nostri tempi, sfruttando le proprie risorse e garantendo adattabilità e flessibilità in un mondo volubile e sfuggente. È in questo contesto, in continuo cambiamento, che i giovani assumono un ruolo attivo nel processo decisionale in ordine al loro futuro e alle prospettive lavorative. In questo contesto è essenziale attivare e promuovere forme di collaborazione tra scuola, famiglia e comunità, in modo da agevolare e supportare in maniera mirata e consapevole i giovani nel passaggio dalla scuola al lavoro.

2.3.2 Orientamento professionale a distanza

Il progetto che ha condotto alla realizzazione di strumenti di orientamento professionale a distanza – oggetto della presente analisi – è il risultato di una sinergia tra quattro progetti europei: *Career Guide for schools network,* che ha permesso la raccolta di esercizi e attività di orientamento professionale rivolte agli studenti; il progetto *CarCouIT* che si propone di definire un percorso formativo per operatori di orientamento che lavorano nelle e per le scuole; i progetti *Rural Wings* e *Hermes*, finalizzati alla fornitura di una connessione internet a banda larga nelle zone rurali d'Europa.

Come prodotto, la teleconferenza è uno strumento che fornisce internet a banda larga nelle zone rurali, una chat e la possibilità di realizzare videoconferenze e presentazioni in Power Point.

Come consulenti abbiamo usato questo strumento varie volte per lezioni di orientamento professionale a distanza. Riteniamo che si tratti di un'ottima opportunità per aiutare in maniera efficace gli studenti che vivono in zone rurali e che risultano avere meno incentivi, meno infor-

mazioni e minori prospettive rispetto agli studenti che vivono in città. Gli studenti pianificano il loro futuro, in particolare il loro futuro professionale, secondo percorsi pre-stabiliti, credendo di non avere opportunità o scelte alternative.

Le teleconferenze hanno consentito, da una parte, l'accesso alle informazioni – ad esempio sul sistema scolastico, sull'organizzazione di istituti universitari (es. quanti e quali dipartimenti), su descrizioni e analisi dei profili professionali ecc. – e, dall'altra parte, hanno rappresentato lo strumento per l'erogazione di servizi di orientamento professionale.

La video-audioconferenza e il percorso di orientamento professionale hanno come *target* di utenza persone che vivono in zone rurali svantaggiate, in particolare studenti dai 12 ai 19 anni, insegnanti, consulenti che erogano servizi di orientamento professionale e disoccupati alla ricerca di una occupazione.

Alla Conferenza di valorizzazione è stata presentata una seduta di orientamento professionale svoltasi su una piccola isola greca chiamata Lipsi.

Nel tentativo di valutare i risultati della seduta, abbiamo considerato alcuni parametri, prima e dopo l'evento.

Secondo i dati del questionario, prima della seduta solo il 50% degli studenti credeva di poter trarre beneficio dall'incontro a distanza. Dopo la seduta, quasi tutti gli studenti hanno espresso un giudizio positivo.

Prima della lezione, solo il 36% degli studenti credeva di poter apprendere qualcosa di nuovo sulla propria persona, ma dopo l'incontro il 96% degli studenti ha dichiarato di aver scoperto qualcosa che non sapeva.

Circa l'82% si aspettava di rimanere deluso, ma dopo la seduta solo un partecipante ha riferito di non essere soddisfatto dell'esito della sessione.

Il 65% degli studenti pensava che la lezione li avrebbe motivati. Dopo la seduta, il 94% ha trovato nuove motivazioni per migliorare la propria autostima.

Infine, la maggior parte degli studenti era nervosa prima della lezione, poiché si trattava di un'esperienza del tutto nuova, ma solo uno studente ha affermato di essere ancora preoccupato dopo l'incontro.

Secondo il giudizio degli studenti, la seduta a distanza è stato un processo efficace ed educativo.

Di seguito si riportano i commenti di alcuni studenti che hanno preso parte alle sedute di orientamento a distanza:

«È stato divertente e stimolante»;

«All'inizio non ci sentivamo a nostro agio… ma poi ci è piaciuto!»;

«È stato un approccio diverso… eravamo concentrati… non ci siamo annoiati»;

«È stata una lezione… ma non esattamente una lezione».

Attualmente in Europa esistono 25 impianti in zone rurali e altri 14 in Grecia.

Il costo per le teleconferenze è di € 1.750,00 per ogni terminale e di € 300,00 al mese per la connessione a banda larga satellitare. A parte la formazione di un giorno per gli utenti, non vi sono altri costi aggiuntivi.

2.3.3 Conclusioni

Sempre di più, studenti, genitori, insegnanti e consulenti prendono coscienza del fatto che l'orientamento professionale non è un lusso ma una necessità. Un 'piano di vita', una programmazione del proprio percorso educativo, formativo e professionale è essenziale nella vita (non solo personale) di ciascun individuo. Lo sviluppo personale, la gestione delle informazioni, la presa di coscienza, la pianificazione di obiettivi, la capacità di prendere decisioni e di metterle in atto, la transizione ragionata e consapevole da una occupazione ad un'altra sono solo alcuni degli elementi che caratterizzano il percorso di orientamento. In conclusione, possiamo dire che le due parole 'magiche' sono «adattabilità» e «flessibilità» a nuove esigenze, bisogni, situazioni.

Per ulteriori informazioni: gikopoulou@ea.gr.

3. La gestione delle relazioni interculturali nei luoghi di lavoro

La gestione delle relazioni interculturali nella vita lavorativa riguarda le transizioni tra lavori e imprese diverse, dal lavoro dipendente al lavoro autonomo, tra l'ingresso, la maturità professionale e l'uscita dal mercato del lavoro, dalla disoccupazione al rientro nel mercato del lavoro.

Sono numerose le variabili di cui gli operatori del settore devono tener conto e che innanzitutto sono connesse con la tipologia dei rapporti di lavoro che interessano l'immigrato e gli attori privati (impresa) o pubblici responsabili.

Nel merito, è essenziale tenere presente l'intero spettro delle possibilità, anche per intervenire sulle transizioni che, di fatto, avvengono tra un tipo di rapporto di lavoro e l'altro e che si possono supportare con politiche pubbliche o private, quali ad esempio tra:

1. lavoro non sussidiato (permanenza all'interno di un *typical job* o mobilità esterna);
2. lavori sussidiati (contratti di reinserimento, lavori accompagnati da benefici pubblici a favore dei lavoratori immigrati o delle imprese);
3. *Self employment* e creazione di impresa;
4 lavori temporanei (summer jobs, pseudo jobs, mini jobs);
5. lavori parasubordinati (contratti di collaborazione);

6. lavori non dichiarati (assenza di contratto o elusione delle norme contrattuali).

Vi è poi da considerare le misure per la promozione del lavoro autonomo che sono considerate da alcuni studiosi (Russo, Salomone, Tiraboschi 2007) destinate «a produrre il maggiore impatto sulla morfologia stessa della struttura occupazionale europea, già orientata verso modelli di crescente individualizzazione». Come abbiamo visto nei contributi di Simoncini e di Sturani, si tratta di una tendenza fortemente diffusa tra i lavoratori immigrati ed in modo decisamente più accentuato che tra gli italiani.

La gestione delle relazioni interculturali è poi affidata alle misure da attivare nei luoghi di lavoro ed alla loro capacità di introdurre forme di *diversity management*. Tali misure sono state classificate nelle diverse ricerche prodotte dalla *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions* (Volkoff 1995; Kuhn 1995; Taylor 2006; Kilbom e Toomingas 2007) in tre categorie principali, a seconda che si rivolgano direttamente al singolo lavoratore, all'adattamento delle condizioni di lavoro, all'organizzazione del lavoro.

Tra le misure rivolte al singolo lavoratore sono comprese: il controllo preventivo della salute, la formazione fisica, l'*age management* aziendale (Oecd 2006), il *cultural management*.

Tra le misure rivolte all'adattamento delle condizioni di lavoro sono compresi gli interventi a carattere ergonomico, il miglioramento delle attrezzature e degli ambienti di lavoro al fine di accrescerne la sicurezza e ridurre lo sforzo fisico.

Tra le misure relative all'organizzazione del lavoro sono considerati gli interventi concernenti la flessibilità dell'orario di lavoro, i permessi di malattia, il lavoro notturno, il telelavoro, la *job rotation* temporanea, il *guest work*, la rotazione delle mansioni, la creazione di specifici team di lavoratori con un diverso *background* culturale, il reclutamento di lavoratori immigrati, la possibilità data ai singoli lavoratori di utilizzare la propria esperienza per sviluppare e cambiare i metodi di lavoro (Kilbom e Toomingas 2007). Più in generale, alcuni studi richiamano la necessità di incremento della qualità del lavoro – con riferimento, ma non solo, agli indicatori di Laeken (Ires 2006: 32) – e alla necessità di rendere il lavoro attrattivo anche per gli immigrati.

La fabbrica, il luogo di lavoro deve essere in condizione di gestire la diversità culturale prodotta dalle migrazioni. L'organizzazione del lavoro deve adattarsi alla nuova realtà culturale e riconoscere le diverse norme culturali e religiose di cui sono portatori gli immigrati.

L'alimentazione, i codici di abbigliamento, le festività religiose, le attività formative debbono tener conto di questa nuova realtà. Una fabbrica che cresce sul patrimonio di tutti i suoi componenti deve gestire

con consapevolezza e intenzionalità l'incontro tra diversi. Per questo si tratta di disporre di un piano di gestione delle diversità, aggiornato costantemente, attraverso cui collegialmente definire i modi in cui garantire il dialogo e la convivenza tra diversi e come garanzia della qualità dei processi di crescita delle risorse umane e di perseguimento degli obiettivi aziendali.

A questo fine, oltre agli aspetti comunicativi, relazionali, il problema è anche di assicurare a tutti, compresi gli immigrati, l'applicazione di misure coordinate e volte a definire un tipo di *ageing-appropriate job design*. Un modello è fornito da Dworschak, Buck e Schletz (2006: 212) nella Figura seguente.

Figura 1. Condizioni critiche di lavoro e aree di azione per un *ageing-appropriate job design*

Examples of critical work conditions	Possible areas of action for an ageing-appropriate job design
Repetitive work routines	Job enrichment by changing type, content of work or mixing tasks
Machine-paced work	Making use of buffers, rotation to other work systems
Permanent concentration	Systematic job rotation with changing tasks, sufficient breaks
Forced awkward postures	Ergonomic workplace design, variety in postures
Physically-demanding work	Ergonomic workplace design, variety in tasks
Heat, noise, dust	Ergonomic workplace design, limiting exposure
Night shifts	Limiting exposure
Tight deadlines	Reducing time pressure, increase of staff
Multiple, parallel tasks	Work design, distribution of tasks to more employees

Al riguardo si riportano due prodotti realizzati sul tema del *diversity management* e della gestione della diversità sul luogo di lavoro, a supporto di responsabili delle risorse umane, lavoratori, datori di lavoro.

3.1 Moduli formativi on-line per la gestione dell'interculturalità in azienda[7]

Molti dei prodotti descritti in questo volume danno conto della necessità, avvertita da più parti, di approntare e rendere disponibili dispositivi di immediata fruibilità che aiutino a capire in che modo deve essere gestita la diversità sul luogo di lavoro. In questa cornice si inseriscono attività e dispositivi di *diversity management* (espressione di ma-

[7] Contributo di Manfred Bock, responsabile del prodotto Culture Trainer per la Volkswagen (Germania).

trice statunitense[8]) finalizzati a valorizzare ed utilizzare pienamente il contributo unico che ciascun dipendente può portare per il raggiungimento degli obiettivi aziendali, e che servono ad attrezzare al meglio l'organizzazione di fronte alle sfide e all'incertezza provenienti dal mercato esterno.

L'approccio del *diversity management* distingue due macro-categorie di differenze: le *diversità primarie* e le *diversità secondarie*. Le prime sono quelle differenze che fanno riferimento ad elementi quali l'età, il genere, l'origine etnica, le competenze e caratteristiche mentali che fanno parte di un patrimonio innato dell'individuo e che non possono essere modificate. Le diversità secondarie, invece, fanno riferimento ad elementi acquisiti nel tempo che possono essere modificate più volte o abbandonate nel corso degli anni (*background* educativo, situazione familiare, localizzazione geografica, reddito, religione, ruolo organizzativo, esperienza professionale).

Per quel che in questa sede interessa, la diversità è considerata in riferimento soprattutto all'origine etnica degli individui e come valore strategico[9] che induce le organizzazioni a non temere le differenze e a non percepirle come una minaccia, ma a valorizzarle al fine di trasformare il posto di lavoro in un forum utile per la crescita individuale, sia sul piano delle competenze che su quello delle *performances*, portando diretti benefici all'organizzazione stessa (di qui il concetto di «profittabilità» del *diversity management*, legato alla diversità intesa come risorsa organizzativa solo nella misura in cui la si riconosca e la si gestisca consapevolmente).

Si riporta a seguire l'esempio di un dispositivo on-line ideato da un'azienda di grandi dimensioni per la gestione di diversità culturali che emergono sul lavoro. Questo a dimostrazione che la gestione della diversità risulta essere ancora relativamente poco diffusa, soprattutto nelle realtà aziendali di piccole dimensioni, dove difficile è il reperimento, al proprio interno, di personale qualificato per gestire politiche di *diversity* e, spesso, mancano anche della sensibilità imprenditoriale per farlo, a differenza di altre realtà europee. Ulteriore problema riferito al contesto delle piccole e medie imprese è la carenza di strumenti di gestione delle risorse umane, non disponendo, le stesse, in molti casi, di una funzione formalizzata *ad hoc*.

[8] Il concetto di 'diversità' irrompe nelle organizzazioni nordamericane solo negli anni Ottanta, quando l'Hudson Institute pubblica alcuni dati sulla composizione etnica della forza lavoro U.S.A. degli anni 2000 che spingono le maggiori organizzazioni ad una totale revisione delle proprie politiche di gestione delle risorse umane, ormai obsolete nei confronti di una forza-lavoro sempre più eterogenea, sia culturalmente che etnicamente.

[9] Come emerge anche dalla seguente definizione data del *diversity management*: «Approccio strategico-organizzativo teso allo sviluppo della diversità della forza lavoro, al mutamento della cultura organizzativa e all'*empowerment* della manodopera» (Arredondo 1996).

3.1.1 Uno a zero per il dialogo interculturale! Da 5 anni un Web Based Training della Volkswagen Coaching guida i suoi clienti sulla strada del successo

Già durante il viaggio per la partita si respira una certa atmosfera. Un affollamento animato nel treno, nelle stazioni ferroviarie, per le strade. Di fronte ad un fast food due tifosi discutono in inglese sulle strategie delle loro squadre. I tifosi si capiscono. «Belli gli Europei», pensano. Diventano sempre più euforici. Uno di loro si avvicina all'altro. Gesticola, cerca il contatto con l'interlocutore.

L'altro lo guarda improvvisamente in modo scettico pensando «Perché questo tipo strano si avvicina così? Forse cerca la lite? Vorrà mica rubarmi il portafogli?». Il tifoso si sente insicuro, incalzato. Si mette sulla difensiva. Cerca una scusa e se ne va. E decide: 'Con uno come lui non scambio certo la maglietta!'. Rimane lì un tifoso sconcertato che non capisce perché il suo amico così gentile ha interrotto all'improvviso la conversazione. «Tipico», pensa. «Pensano solo alla puntualità e così facendo dimenticano la cortesia».

La situazione appena descritta mostra un possibile scenario di interculturalità legato agli Europei di calcio dell'anno 2008. Ciascun tifoso – poco importa se si trova in un luogo all'aperto, allo stadio o a casa davanti alla televisione – porta con sé la propria identità che è caratterizzata dalla cultura e dalla storia del proprio paese d'origine. E precisamente dalla totalità della cultura e della storia con alcune influenze di minoranze e migrazione.

3.1.2 Febbre da calcio come incontro culturale

Un evento come gli Europei di Calcio, in cui s'incontrano diverse culture, è uno scenario in cui si consuma un possibile dialogo culturale con due risultati auspicabili:

- La consapevolezza della propria identità (chi sono, cosa caratterizza la mia cultura?);
- Il riconoscimento che l'unione di tutte le culture può funzionare meglio se si è consapevoli delle differenze con le altre culture e se queste ultime vengono accettate.

Una festa calcistica può nascere da un torneo soltanto se i tifosi – e i calciatori – s'incontrano con mentalità aperta. Non è la separazione consapevole, bensì l'aspetto dell'insieme che assume un ruolo di primo piano. Ma come possiamo raggiungere questi risultati, questa consapevolezza e questa 'competenza interculturale'?

3.1.3 Dal mondo del calcio al mondo degli affari

Un torneo di calcio rispecchia, in formato ridotto, ciò che succede tutti i giorni nel mondo dell'economia. Le aziende agiscono ed opera-

no nell'ottica di un'economia globale, le trattative vengono gestite nei Paesi e i lavoratori assumono competenze di allenatori e consulenti in nuovi ambienti culturali. Esempi in cui le trattative si interrompono o le fusioni si annullano per motivi di 'differenze insormontabili' sono in aumento. Spesso la causa è una intermediazione culturale non andata a buon fine che porta con sé anche costi elevati. Di seguito si riporta una cronaca immaginaria di una partita di calcio, in cui i calciatori ignorano le regole (culturali):

> Il giocatore prende la rincorsa, tira e reteee! Ma che succede? L'arbitro gli mostra il cartellino rosso! Con tensione attendiamo una spiegazione. Sul campo si vedono scene tumultuose. Gli allenatori incalzano l'arbitro, ma lui non cambia idea. Un attimo – adesso riesco a sentire i motivi della sua decisione: il calciatore avrebbe dovuto tirare con il sinistro! Ci troviamo in un Paese dove tirare in porta con il piede destro è considerato un insulto. Quindi l'arbitro agisce in modo assolutamente corretto. La nostra squadra avrebbe dovuto informarsi in maniera più corretta e attenta. Come può l'andamento della partita essere così influenzato dalla scarsa conoscenza delle regole e delle abitudini esistenti? I giocatori in campo litigano animatamente. Non mi stupirei se l'arbitro interrompesse la partita. La preparazione sportiva, il viaggio faticoso: tutto inutile!

Per evitare 'shock culturali' bisogna essere preparati in anticipo ad eventuali cause di tensione, perché la capacità di gestire le diversità culturali è alla base dei contesti lavorativi di successo.

Circa cinque anni fa la Volkswagen Coaching GmbH (promotore del progetto Leonardo da Vinci che in questa sede si descrive) ha sviluppato l'idea ed il concetto del *Culture Trainer*. Il programma formativo predisposto sensibilizza i partecipanti alle differenze interculturali esistenti e definisce interventi utili per affrontare situazioni in cui è necessario sapere gestire la diversità culturale. A tal fine è stato messo a punto un dispositivo *Web Based Training*, caratterizzato dalla ideazione e semplificazione di esempi autentici di storie, contingenze, accadimenti reali, in cui culture, tradizioni, abitudini diverse vengono poste a confronto. Il dispositivo è disponibile al sito sopracitato http://www.culturetrainer.com.

Nell'esempio sopracitato dei due tifosi, risulta evidente come un determinato elemento culturale possa procurare confusione e insicurezza: in diverse culture la distanza corporea tra gli interlocutori è concepita in modo diverso. Se in una cultura la vicinanza viene percepita come piacevole, in un'altra invece è considerata un atteggiamento troppo intimo e personale; dunque, sgradevole. Chi ne ha consapevolezza vive la vicinanza in maniera consequenziale, senza attribuirle una caratterizzazione di 'invadenza' o di 'distanza emotiva'. La vive, in altre parole, come momento di incontro tra culture e mentalità, nel rispetto di esse, dove è consentito uno scambio amicale di magliette e abiti da gioco.

3.1.4 Il dialogo interculturale: uno sport a squadre

Culture Trainer è un esempio positivo di come il confronto tra culture possa avvenire in maniera costruttiva e rispettosa. Il dispositivo, finanziato dal programma comunitario Leonardo da Vinci, è stato sviluppato in collaborazione con quindici organismi europei provenienti da otto paesi dell'Unione europea. Argomenti e temi legati all'intercultura sono stati, quindi, frutto di elaborazione di una 'squadra' eterogenea e multiculturale. L'obiettivo è stato fin dall'inizio quello di evitare la creazione di stereotipi, come ad esempio un 'punto di vista tipico tedesco'. Il corso, pertanto, non trasmette indicazioni specifiche su luoghi comuni dei diversi paesi, ma sensibilizza alla percezione e all'accettazione del diverso.

Se in una situazione di apprendimento, puntigliosamente descritta e illustrata (anche da immagini, volti, luoghi), l'utente decide di assumere una posizione, il sistema lo pone di fronte alle conseguenze della scelta. *Culture Trainer* può, in questo modo, essere utilizzato nelle culture più diverse e in una dimensione transnazionale. Il programma è stato inizialmente pensato per istruttori e formatori, che sono sempre più spesso a contatto con gruppi multiculturali, nonché per personale specializzato che l'azienda decide di trasferire all'estero per lo sviluppo di particolari competenze o per lo svolgimento di un incarico. Oggi il programma viene utilizzato anche da allievi e studenti universitari.

Culture Trainer è stato concepito intenzionalmente come programma didattico basato sul web. I vantaggi che vale la pena sottolineare sono di due tipi:

1. dal punto di vista tecnico, il dispositivo permette un ampio utilizzo. I partecipanti si trovano a gestire una situazione multiculturale a pochi click da una postazione PC. Questo permette un risparmio in termini di tempo e di costi;
2. dal punto di vista contenutistico, *Culture Trainer* permette un reale, utile, costruttivo scambio tra i partecipanti provenienti da diverse culture. In questo modo tutti contribuiscono attivamente alla creazione e definizione dei contenuti.

Questo avviene ad esempio nel Forum (dispositivo web del *Culture Trainer*), dove si possono chiedere ed analizzare criticamente le opinioni espresse dagli utenti del sito. Le statistiche indicano la risposta specifica di ciascun paese a domande modello e dimostrano se ci sono e quali sono le differenze realmente esistenti. In tal modo i partecipanti diventano esperti della propria cultura ed entrano in contatto con una molteplicità di saperi, abitudini, stili riconducibili a diverse culture, dalle quali è possibile imparare in un rapporto di dare-avere reciproco che caratterizza il dialogo interculturale.

In questo rapporto di dare-avere, il gioco di squadra risulta essenziale per la comprensione e la valorizzazione delle diversità culturali, a completamento delle percezioni che gli individui hanno del 'diverso'. Quanto detto, tradotto nel lessico calcistico, significa: undici calciatori non formano necessariamente una squadra! Se i singoli calciatori, nella loro individualità che si mette in gioco nel confronto con l'altro, riescono ad attivare e portare a termine un processo di '*mutual understanding and growth*' arricchiscono la squadra e sono in condizione di realizzare *performance* migliori, uniti nella diversità.

Questa consapevolezza è anche un obiettivo didattico del *Culture Trainer* nonché il motto ufficiale dell'Unione europea: «Insieme nella diversità».

3.1.5 Gli strumenti di apprendimento del Culture Trainer

Durante l'apprendimento nel *Culture Trainer*, gli utenti si muovono all'interno di un contesto lavorativo virtuale. Pertanto le situazioni che devono affrontare sono legate ad un ambiente reale. In questo caso i singoli moduli, definiti in riferimento a diverse aree tematiche, si orientano ad esperienze interculturali autentiche, raccolte ed elaborate dal gruppo di lavoro transnazionale di progetto.

A completamento del *Web Based Training*, vengono forniti materiali didattici e formativi scaricabili on-line (test, documenti di sintesi, monitoraggio del processo di apprendimento) e rilasciato un certificato previo superamento di tutti i moduli.

3.1.6 Alcune esperienze nell'utilizzo di Culture Trainer in diversi contesti educativi

Culture Trainer è attualmente disponibile in otto lingue. Oltre al tedesco figurano l'inglese, il francese, l'olandese, il greco, il ceco, il bulgaro e il finlandese. Dall'attivazione del servizio, circa 600 utenti hanno portato a termine il percorso. Un terzo di loro è impiegato presso l'azienda Volkswagen. Una apprendista assistente Europe-Management riferisce di un programma molto utile per la formazione alla sua esperienza lavorativa in un contesto straniero: «Dopo l'utilizzo del *Web Based Training* ho capito che in Portogallo non sarebbe stato tutto come in Germania e che avrei dovuto prepararmi ad essere aperta al 'nuovo'. Questa presa di coscienza mi avrebbe aiutato (insieme ad altro) ad evitare situazioni di fraintendimenti e incomprensioni».

Il successo del *Web Based Training* in otto diversi paesi indica che il connubio tra tecnica moderna e contenuto transnazionale è accolto favorevolmente. Questo lo conferma anche una referente dell'International Business College a Hetzendorf, Vienna, che utilizza *Culture Trainer* nelle discipline del *Diversity Management* e del *Cross Culture Management*.

«Oltre all'aspetto interculturale vengono trasmesse anche le diverse possibilità dell'e-learning», spiega la referente. Diversamente da un'attività formativa in presenza, il programma didattico Culture Trainer può essere utilizzato individualmente, a distanza, da chiunque, indipendentemente dal luogo in cui si trovi.

Alcuni studenti dell'Aston University Birmingham, nel Regno Unito, utilizzano il programma per la preparazione allo svolgimento di un periodo di studi all'estero.

Una lettrice inglese riporta la sua esperienza di docente in aula riferendo che *Culture Trainer* si è rivelato utile nella conduzione di dibattiti e confronti teorico-culturali: «Si tratta di una preparazione blended learning ottimale per lo studio all'estero. Ad esempio, nella parte statistica, gli aspetti delle culture straniere vengono rappresentate in modo più autentico delle docenze tradizionali». Il gruppo monoculturale riceve un valore aggiunto tramite esperienze interculturali reali. Dopo avere terminato il periodo di studi all'estero, gli studenti riconoscono che *Culture Trainer* è «semplice, realistico, estremamente utile».

L'anno 2008 è stato proclamato l'Anno Europeo del dialogo interculturale. E, in coincidenza anche con l'evento calcistico degli Europei di calcio, quello che in questa sede si vuole riportare è l'importanza del dialogo in tutti gli ambiti e settori di vita quotidiana: dall'istruzione, alla formazione, al lavoro, ad attività ludiche e ricreative. Varie culture hanno sempre più occasioni di incontro e confronto. *Culture Trainer* rappresenta un aiuto alla identificazione della 'tattica giusta' che unisce i calciatori e li conduce ad un buon risultato.

Culture Trainer può essere richiesto ai referenti della Volkswagen. Il prezzo d'acquisto è di € 80,00 e € 20,00 per gli istituti di formazione. Per le aziende, gli importi vanno concordati. Al momento, il programma è disponibile in otto lingue (tedesco, inglese, francese, olandese, greco, ceco, bulgaro e finlandese).

Per ulteriori informazioni: manfred.bock@volkswagen.de, Volkswagen Coaching GmbH, Team E-Learning, Tel. +49 (0)5361/9-22380, slz@volkswagen.de.

3.2 Promozione di un ambiente di lavoro interculturale[10]

3.2.1 Premessa

La necessità di predisporre strumenti innovativi e linee guida per la gestione della diversità culturale in azienda (ma non solo) è alla base dei prodotti

[10] Contributo di Gunnhild Aakervik, docente, ricercatrice e consulente senior di *MiA-Diversity at Work* (Stiftelsen Mangfold i Arbeidslivet), Oslo, (Norvegia).

elaborati all'interno del *Progetto europeo* EIW-*European Intercultural Workplace*, di durata triennale (2004-2007, www.eiworkplace.net, disponibile anche in lingua italiana) finanziato all'interno del programma comunitario Leonardo da Vinci, di cui si è fatta promotrice l'Università di Dublino (Irlanda).

Il presente contributo mira a descrivere le sfide emerse nel corso delle attività e meglio definite durante la fase di diffusione e valorizzazione dei prodotti realizzati.

I prodotti e il materiale formativo sono stati predisposti sulla base di sondaggi, rapporti nazionali di ricerca, *focus group*, interazioni tra partner, scambi di esperienze e buone pratiche.

In particolare, il presente contributo fa riferimento al prodotto «opuscoli di settore» del *Progetto EIW* che si propone di facilitare una comparazione internazionale e una valutazione trasversale delle buone prassi esistenti nei 10 paesi partner (Irlanda, Bulgaria, Finlandia, Germania, Grecia, Italia, Norvegia, Polonia, Regno Unito, Svezia) nel settore dei Servizi Sociali e della Salute. L'Opuscolo di Settore sulla salute ha lo scopo di dare informazioni utili a coloro che attuano piani politici ed economici ed a coloro che sono professionisti per l'identificazione delle necessità nell'ambito della formazione interculturale e dei criteri di buon esercizio in ambito europeo e per omogeneizzare la produzione di materiali destinati alla formazione interculturale per avvicinarsi ad un comune standard europeo. Per questo scopo, il *Progetto EIW* fornisce materiale formativo (Dvd e Manuali) basato sui dati raccolti nei Rapporti di Settore Specifico[11] e sui dieci *Rapporti Nazionali EIW*, per aiutare la dirigenza e gli impiegati a sviluppare in maniera più efficiente il processo di integrazione e di armonia interculturale nei luoghi di lavoro.

Data l'alta mobilità della forza lavoro, gli opuscoli di settore sono stati realizzati per essere consultati con facilità dai lavoratori che vogliono muoversi in un determinato settore nei paesi partner. Essi costituiscono inoltre una risorsa inestimabile per l'informazione a livello transnazionale, per i consulenti internazionali, per coloro che prendono decisioni politiche e per altri gruppi di interesse.

Molte delle sfide che si pongono per la gestione della diversità culturale sul posto di lavoro sono comuni ai diversi settori produttivi e a quello sanitario. Alcune possono essere così sintetizzate:

1. *Lingua* (causa di conflitti interculturali, fraintendimenti, incomprensioni nella gestione della tutela della salute di immigrati e minoranze etniche).

[11] I Rapporti di settore specifico EIW riguardano, in particolare: Economia e Business (PMI), Servizi Sociali (Salute) e Istruzione e Formazione. Sono tutti scaricabili gratuitamente dal sito di progetto http://www.eiworkplace.net.

2. *Formazione alla comunicazione interculturale* per meglio comprendere le differenze nella gerarchia tra il paese ospitante e il paese d'origine, negli stili di comunicazione, nei ruoli assegnati da alcune culture alla famiglia (i lavoratori in ambito sanitario dovranno quindi cercare di evitare di portare il paziente al di fuori del nucleo familiare in maniera brusca, diretta e senza confronto, pena il rischio di rottura nell'ambito della comunicazione).
3. *Sessioni speciali di formazione per lavoratori immigrati*, nella propria lingua madre, in ordine a delicate questioni attinenti lo svolgimento delle mansioni sanitarie.
4. *Formazione interculturale come parte integrante di una formazione iniziale e aggiuntiva per i medici.*
5. *Utilizzo dei mediatori sanitari* per il miglioramento dell'accesso ai servizi sociali e sanitari e per le comunità di minoranze etniche.

3.2.2 Brevi cenni di contesto

In seguito al cambiamento della forza lavoro europea, la diversità culturale sta rapidamente caratterizzando la maggior parte dei settori della vita degli individui. Diversi sono i contesti della vita di tutti i giorni che oggi richiedono interazione e confronto con culture diverse, contesti e situazioni anche poco interessati dalla diversità culturale e dall'impatto con culture straniere. Poco importa se si tratti di comunità locali, servizi pubblici, istituzioni scolastiche o ambienti di lavoro. Tutte le risorse umane sono in generale coinvolte nel processo di integrazione, siano esse manager, clienti, formatori, impiegati di comunità ospitanti o migranti. Tutti devono confrontarsi con nuovi ruoli, nuove situazioni, nuove sfide per affrontare i quali non sempre si ha adeguata preparazione e formazione. Organizzazioni ed individui spesso hanno la necessità di ripensare politiche, strategie e procedure esistenti per prevenire incomprensioni e forme di razzismo e, non ultimo, per valorizzare la diversità culturale anche sul posto di lavoro. Uguaglianza, razzismo, tradizioni, identità, valori assumono un ruolo e un'importanza diversi: la competenza nella gestione della diversità e l'apertura all'intercultura sono, oggi più che mai, una priorità fondamentale in tutti gli ambiti di vita quotidiana.

Il contesto lavorativo, in particolare, sta subendo notevoli trasformazioni. I cambiamenti economici e politici, europei ed extraeuropei, negli ultimi decenni hanno influenzato il differenziarsi della popolazione e contribuito ad incrementare la diversità culturale in seno a comunità e ambienti di lavoro. L'allargamento dell'Unione europea ha prodotto un aumento della mobilità sia all'interno che all'esterno dello Spazio Economico Europeo, legato alla scarsità di posti di lavoro e alla ricerca di maggior guadagni e migliori opportunità. Un nuovo flusso migratorio proveniente dai paesi non-UE ha risolto il problema della mancanza di

manodopera in settori quali l'edile e l'assistenza, grazie appunto alla mobilità dai *nuovi* ai *vecchi* Stati Membri. Questa tendenza è probabilmente destinata a crescere e nel frattempo i posti di lavoro in ogni angolo d'Europa si stanno trasformando in microcosmi caratterizzati dall'intensificarsi di culture diverse e tradizioni, abitudini, credo eterogenei.

Misure e dispositivi particolari devono essere messi in campo per lo scambio e l'interazione interculturale negli ambienti di lavoro, dove membri della popolazione ospitante si trovano a contatto e confronto con minoranze nazionali ed etniche (immigrati per motivi di lavoro, profughi e richiedenti asilo, altri gruppi emarginati in Europa).

Nelle pagine che seguono vengono forniti alcuni esempi di buone prassi nella comunicazione interculturale nei luoghi di lavoro, nonché esempi di azioni portate a diversi livelli per un ulteriore sviluppo di posti di lavoro interculturali globali e integrati. Gli esempi di buone prassi sono stati estrapolati dai Rapporti Nazionali del *Progetto EIW*, fortemente raccomandati come punti di inizio per paesi che sono ancora alla ricerca di modi con i quali rapportarsi alle sfide della diversità e del dialogo interculturale.

3.2.3 Definizione di alcuni termini relativi al settore della Salute e dei Servizi Sociali

1. PHC, Primary Health Care (assistenza sanitaria primaria);
2. CBHC, Community Based Health Care (assistenza sanitaria locale);
3. CHW, Community Health Worker (operatore sanitario locale);
4. GOBI, Growth monitoring, Oral dehydration, Breast feeding and Immunization (controllo della crescita, terapia di reidratazione orale, allattamento al seno, vaccinazione).

Sono questi alcuni termini-chiave per combattere la mortalità infantile. In occasione della conferenza congiunta OMS/Unicef tenutasi ad Alma-Ata, nel 1978, è stato indicato un percorso verso la sopravvivenza, di cui si è tenuto conto nella predisposizione di un nuovo approccio all'assistenza sanitaria nei paesi in via di sviluppo. Irlanda e Bulgaria sottolineano l'importanza di questo nuovo approccio per avvicinarsi ai gruppi emarginati in Europa (Rom in Bulgaria e Irlanda). L'operatore sanitario locale-CHW è stato riconosciuto come la figura-chiave per il lavoro di assistenza sanitaria. Questi operatori sono stati formati per servire le stesse comunità locali in cui sono nati e assistere pazienti provenienti da altre realtà. L'alimentazione e l'educazione alla salute dei bambini sono state oggetto dei progetti di assistenza sanitaria primaria-PHC e di molti progetti sanitari nei paesi del Terzo Mondo. Il concetto di assistenza sanitaria primaria-PHC esiste ed è accessibile e suscettibile di applicazione. Incoraggia inoltre l'*empowerment* anche in paesi come la Bulgaria e l'Irlanda.

I *gruppi emarginati* nei paesi industrializzati sono caratterizzati da povertà, dall'appartenenza a gruppi nazionali ed etnici diversi, disabilità, problemi

fisici e psichici. Spesso questi individui non hanno un lavoro stabile e sono esclusi dal mercato del lavoro oppure hanno difficoltà ad accedervi in qualsiasi contesto nazionale/locale europeo si trovino. I Rom in Bulgaria e Romania, tuttavia, rappresentano il gruppo etnico più numeroso di tutta Europa. È per questo che il progetto *EIW* ha voluto dedicare maggiore attenzione allo studio di questo gruppo nei contesti bulgaro ed irlandese.

3.2.4 Procedure e strumenti utilizzati per la raccolta dei dati

Nel presente documento il riferimento è ad un questionario condiviso, elaborato e applicabile a tutti gli ambienti lavorativi. Il questionario è stato compilato in collaborazione con i soggetti intervistati oppure consegnato ad essi perché lo completassero e restituissero.

I temi affrontati riguardano la lingua, gli stili di comunicazione, l'integrazione tra persone di realtà culturali diverse, la puntualità, l'atteggiamento assunto dai datori di lavoro nei confronti dei dipendenti in virtù della religione e delle rispettive tradizioni, la fornitura di cibi adeguati durante le pause, l'istituzione di gerarchie manageriali, l'atteggiamento nei confronti dei dipendenti a seconda del sesso.

Alle interviste qualitative hanno fatto seguito incontri con gli intervistati e *focus group*.

Nel corso dei *focus group* sono stati affrontati gli stessi argomenti del questionario.

Negli studi di caso sono stati compresi elaborati descrittivi dell'ambiente di lavoro e di buone prassi. Alcune conclusioni e raccomandazioni hanno completato la raccolta documentale degli studi di caso.

La collaborazione tra ricercatori e la costituzione di alcuni gruppi tematici (per gli opuscoli di settore e per la messa a punto di un diploma) hanno consentito di condurre la ricerca in posti di lavoro diversi e in settori produttivi diversi in ciascun paese, e di identificare in alcuni casi alcune buone prassi da condividere a livello transnazionale.

Gli studi di caso relativi a Bulgaria e Irlanda hanno permesso di individuare buone prassi e una possibile metodologia per affrontare il tema *salute e assistenza sanitaria per gruppi emarginati* (il coinvolgimento di *mentor* provenienti dalla comunità Rom è stato importante, ad esempio, per lo studio di caso descrittivo di questo gruppo etnico).

I risultati degli studi di caso sono stati inseriti nel Dvd di progetto dove vengono analizzati e presentati i diversi ambienti di lavoro.

3.2.5 Affidabilità

I dati raccolti nel corso delle attività del progetto *EIW* devono essere considerati in riferimento ai contesti di lavoro coinvolti nella fase di sperimentazione.

3.2.6 Validità

Non si esclude che i dati riferiti alle realtà lavorative coinvolte (circa 60 in totale) siano riferibili anche ad altri contesti. Gli studi di caso ed i *report* nazionali elaborati da ciascun paese coinvolto offrono una vasta gamma di informazioni di dettaglio e ulteriori spunti di riflessione: la situazione dei lavoratori polacchi in un paese non risulta, ad esempio, essere uguale alla situazione degli stessi in un altro contesto europeo, data la diversità delle condizioni di lavoro. Pur non essendo stati oggetto di analisi comparativa, non è da escludere che le evidenze degli studi di caso possano ritenersi valide anche per altri simili settori produttivi nello stesso contesto nazionale.

3.2.7 Limiti e punti di forza dello studio e dei risultati emersi

È opportuno sottolineare i limiti del presente studio.

Limiti sono stati riscontrati in tutti i diversi ambienti di lavoro nei 10 paesi coinvolti e gli ambienti lavorativi sono stati selezionati in maniera casuale e non sistematica. Di conseguenza, il trasferimento del bagaglio di conoscenza appreso al di là dei confini nazionali non è avvenuto in maniera sistematica e strutturata.

3.2.8 Il significato di alcune evidenze principali del progetto EIW

Ci soffermeremo in questa sede, in particolare, sul concetto di assistenza sanitaria primaria-PHC e sulla figura dell'operatore sanitario locale-CHW, poiché li consideriamo esempi significativi dei temi che stiamo analizzando.

La pertinenza deriva dal concetto stesso di «*assistenza sanitaria*» e soprattutto dal concetto di «*operatori sanitari*» (i *mentor*), che sono appositamente formati per motivare e formare il gruppo *target* in questione, e che spesso hanno le loro stesse origini. Hanno, inoltre, maturato un'esperienza pluriennale all'interno degli organismi coinvolti nella sperimentazione (Irlanda, Germania e Norvegia).

Esperienze recenti relative all'importanza di impiegare i *mentor* Rom nelle interazioni con la comunità Rom in Irlanda e Bulgaria sottolineano l'utilità e la funzionalità di questo approccio. Nei report nazionali bulgaro ed irlandese – dove vengono analizzate le condizioni degli operatori sanitari locali-CHW – si sottolinea l'importanza dell'approccio alle comunità a rischio di emarginazione.

Gli operatori sanitari-CHW coinvolti nell'utilizzo di tale approccio provenivano dalle comunità che si volevano raggiungere ed erano seriamente interessati ad assisterle adeguatamente. Il rapporto tra l'individuo appartenente alla comunità e il personale sanitario è stato tradizional-

mente basato sul monologo, a differenza del diverso approccio orientato alla comunità e all'importanza dell'esperienza del singolo all'interno di essa. Nei gruppi emarginati e a rischio di emarginazione, in Europa, la distanza che spesso si registra tra le comunità di minoranze straniere ed i servizi sanitari può rappresentare un ostacolo. Gli operatori sanitari-CHW e i *mentor* provenienti dalla stessa comunità hanno dimostrato di riuscire a superare alcuni di questi problemi, benché questa non sia la prassi comunemente adottata.

3.2.9 Gli Opuscoli di Settore: un prodotto EIW

Gli Opuscoli di Settore del progetto *EIW* raccolgono i risultati dei Rapporti Nazionali di tutti e 10 i paesi e forniscono un'analisi transnazionale sull'interculturalità sul posto di lavoro in vari settori europei, tra cui l'istruzione, la sanità, il contesto aziendale.

In questa sede interessa soffermarci brevemente sul ruolo del mediatore Rom. Il mediatore è un membro della comunità Rom che aiuta i Rom analfabeti o chi non ha familiarità con i sistemi di assistenza sanitaria e sociale ad ottenere accesso più efficace ai servizi sanitari e sociali.

Il mediatore in Irlanda, all'interno della comunità Rom, svolge le seguenti attività (descritte nel manuale specifico di settore EIW):

1. accompagna i Rom presso le strutture di assistenza sanitaria e sociale per aiutarli a risolvere problemi di natura sociale o sanitaria;
2. spiega ad entrambe le parti (Rom e staff medico) quali sono le rispettive aspettative e agevola la comunicazione durante la visita;
3. fornisce assistenza e supporto alle famiglie a rischio (famiglie di malati cronici o disabili, socialmente emarginate o povere, famiglie di tossicodipendenti e malati di tubercolosi). Il compito del mediatore consiste nel riuscire ad interpretare i problemi sanitari e sociali della famiglia. Uno dei compiti principali è quello di registrare i casi clinici e prestare collaborazione e supporto alle famiglie interessate;
4. si presta a comunicazioni e contatti regolari con strutture sanitarie e servizi sociali, tutela i diritti degli ammalati, denuncia violazioni e discriminazioni. I mediatori dovrebbero fare da tramite anche con enti locali e, se necessario, istituzioni nazionali, al fine di risolvere problemi specifici e affrontare casi particolari;
5. aiuta i Rom nella compilazione di documenti di diversa natura e nel portare avanti le diverse procedure burocratiche. La pratica ha dimostrato che la maggior parte dei Rom incontra difficoltà nel comprendere la documentazione medica, prenotare esami e visite mediche. I mediatori aiutano queste persone a raccogliere la documentazione di cui necessitano, e lavorano per garantire la copertura sanitaria per i cittadini Rom;

6. spiega ai Rom sistemi e servizi di assistenza socio-sanitaria e i diritti di cui sono titolari;
7. spiega allo staff medico e agli operatori sociali i bisogni e le condizioni dei Rom;
8. partecipa a programmi di prevenzione sanitaria: vaccini, misure di profilassi contro la tubercolosi, epatite ecc.;
9. comunica con le istituzioni (enti locali, medici di base, ospedali regionali, uffici regionali della Previdenza Sociale), fornendo loro informazioni sullo stato di salute dei Rom.

I mediatori si differenziano in questo modo: mediatori interni alla comunità, mediatori che lavorano con le istituzioni per la tutela della salute e mediatori che lavorano per istituzioni di assistenza sociale.

I requisiti per diventare un mediatore devono essere i seguenti: i candidati devono appartenere alla comunità Rom; devono aver completato gli studi di istruzione secondaria; devono aver lavorato almeno due anni per la comunità Rom.

3.2.10 Analisi della metodologia

Risultati

La collaborazione e il supporto che gli operatori-CHW e i *mentor* forniscono alle famiglie Rom (e straniere) rendono, per queste ultime, più agevole usufruire e godere dei servizi sanitari.

Questo è ciò che si deduce dall'analisi della situazione sanitaria in Europa condotta nel corso del *Progetto EIW-European Intercultural Workplace*. La metodologia che utilizza la figura del *mentor*-CHW promuove una maggiore consapevolezza culturale tra gruppi nazionali ed etnici, immigrati e profughi, nonché tra le comunità nei paesi in via di sviluppo.

Analisi dei risultati

Gruppi come quello dei Rom sono stati oggetto di emarginazione nel paese di origine, e sono ancora più vittime di emarginazione quando arrivano nei paesi occidentali.

Altre popolazioni emarginate non hanno accesso ai servizi sanitari esistenti. Stessa situazione si riscontra per altri gruppi nazionali ed etnici, i richiedenti asilo, i profughi e gli immigranti per motivi di lavoro provenienti da paesi dell'Europa orientale o da paesi in via di sviluppo. Fattori che giustificano un simile stato dei fatti potrebbero essere legati alla lingua, alla mancanza di fiducia, alla distanza tra personale sanitario e popolazione in questione, a problemi di disponibilità.

Gli esempi illustrati sottolineano l'approccio multiculturale orientato alla diversità come elemento necessario in Europa per promuovere l'in-

tegrazione di minoranze nazionali ed etniche e di gruppi di minoranze di immigrati negli ambienti di lavoro, anche sanitario, e per valorizzare la diversità in futuro.

3.2.11 Conclusioni

Concludiamo il presente lavoro dando uno sguardo sia ai repentini cambiamenti che si stanno succedendo in Europa che alle nuove sfide nell'ambito della comunicazione interculturale.

Gli esempi descritti nelle pagine precedenti (contenuti negli opuscoli di settore) riguardano i servizi sociali. Essi si sono rivelati un valido strumento per approcciare i gruppi a rischio di emarginazione e rendere i rappresentanti delle loro comunità gli attori del cambiamento. Gli operatori-CHW in Irlanda e in Bulgaria rappresentano un buon esempio per tutti i paesi europei. Considerando le differenze e i diversi livelli di metodologia e modelli di assistenza sanitaria, riteniamo che i paesi europei possano imparare molto gli uni dagli altri.

La distanza tra il personale di alto livello di istruzione e i membri di comunità emarginate può rappresentare un problema ed una lacuna da colmare con l'erogazione di percorsi formativi per la gestione di strutture e contesti aziendali e per la sensibilizzazione dei decisori politici.

Gli strumenti sviluppati dal progetto *EIW* (opuscoli di settore, analisi dei contesti nazionali, studi di caso) rappresentano un valido dispositivo per affrontare le nuove sfide che si pongono all'intera comunità europea. Il Dvd di progetto, i report nazionali e gli studi di caso sono già in uso per la predisposizione di moduli formativi nella maggior parte dei paesi partner. Si stanno inoltre analizzando procedure e tempi per la commercializzazione dei prodotti. L'impatto dei prodotti del progetto *EIW-European Intercultural Workplace* è notevole e se ne prevede un ampio utilizzo, viste le sfide relative ai luoghi di lavoro interculturale in ambito sanitario.

Per ulteriori informazioni: gunnhild@mangfold.no.

4. L'informazione e la formazione per l'inserimento lavorativo

4.1 I moderni servizi di informazione e di orientamento

Le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro richiedono nuovi ed efficaci servizi di accompagnamento e, innanzitutto, il rinnovamento ed il rafforzamento del servizio di orientamento, assicurando il suo funzionamento a favore dell'insieme delle politiche dell'educazione, dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

La domanda potenziale di servizi di orientamento interessa tutta la popolazione. L'estensione dell'accesso al servizio ad un numero crescente di

cittadini di tutte le età può essere realizzata, in questa fase, concentrando gli interventi su tre obiettivi: lo sviluppo di modelli di auto orientamento, la realizzazione di un sistema informativo integrato, l'estensione della rete fisica di punti di accesso al servizio di orientamento assistito.

Questi indirizzi dovranno tradursi nella creazione della possibilità della distribuzione on-line del servizio. L'utilizzo delle nuove tecnologie applicate all'orientamento è preso in considerazione in quanto presupposto che consente di estendere il servizio ad un numero crescente di cittadini.

Lo sviluppo di modelli di auto-orientamento si basa sull'offerta on-line di un servizio che offre percorsi di autovalutazione delle conoscenze e competenze, dei propri percorsi formativi e delle proprie prospettive di sviluppo formativo e professionale. Si tratterà, in ogni caso, di modalità accompagnate da forme di orientamento assistito, in modo da estendere il servizio a più ampie tipologie di utenza e da accrescerne la qualità.

L'efficacia di tale servizio deriva, in buona parte, dalla qualità dei servizi informativi sia relativi all'offerta di lavoro che all'offerta formativa effettivamente disponibile. Ciò comporta un deciso impegno rivolto alla creazione, all'estensione ed all'aggiornamento delle basi di dati.

La distribuzione on-line del servizio deve andare di pari passo all'estensione del numero e della qualità delle sedi fisiche in cui i cittadini possono accedere al servizio e disporre del supporto di personale specializzato. Tale risultato può essere perseguito sviluppando il servizio di orientamento attraverso una logica di rete che si fondi sulla cooperazione tra servizi e sportelli attivati e gestiti dalle diverse istituzioni interessate, dalle scuole alle università, ad ogni tipo di organismo che possa assumere funzioni in materia.

4.1.1 Motivazione e informazione

Le misure e i dispositivi di *motivazione* all'ingresso in formazione sono attivati principalmente in favore di strati di popolazione interessati dalle misure di politiche del lavoro o di politiche sociali.

Attraverso colloqui, incentivi finanziari (es. la corresponsione di sussidi aggiuntivi nel caso dell'ingresso in formazione) o obblighi (es. il rischio della perdita dei sussidi) le persone vengono orientate all'ingresso in formazione.

L'*informazione* sull'offerta e sulle sue caratteristiche costituisce uno dei fondamenti di un mercato della formazione non condizionato da soggetti monopolisti. Le barriere informative alla conoscenza dell'insieme dell'offerta e delle sue caratteristiche in termini di qualità costituisce un ostacolo alla scelta del bene più appropriato alle richieste del soggetto che può entrare in formazione. La gravità e l'incidenza di questo pro-

blema hanno spinto molti paesi a darsi politiche di informazione e a dotarsi di strumenti e servizi informativi con professionalità qualificate e specifiche.

Sono state quindi, in alcuni casi, introdotte nuove figure di professionisti che assumono, ad esempio, il ruolo di *learning ambassadors* (secondo l'esperienza del Regno Unito); in altri contesti si è assistito all'attivazione di iniziative di promozione attraverso servizi, settimane di informazione, linee verdi, banche dati consultabili on-line.

4.1.2 Informazione e orientamento

Prima ancora dell'orientamento, ciò che è basilare per l'accesso alla formazione e a percorsi educativi e professionali rispondenti alle esigenze di cui è portatore l'utente è una *informazione* adeguata sulle opportunità esistenti a livello locale e internazionale in relazione ai diversi tipi di domanda potenziale. Al riguardo, gli strumenti attivati sono di vario tipo:

1. Creazione di banche dati e software per la ricerca on-line delle opportunità educative, formative o professionali, in taluni casi contenenti anche informazioni sul giudizio di precedenti utenti. Negli USA, ad esempio, il Dipartimento di Stato ha predisposto un pacchetto di quattro strumenti *web based*: America's Job Bank (AJB), America's Career InfoNet (ACINet), America's Learning eXchange (ALX) e l'America's Service Locator che aiutano a trovare le offerte di lavoro su scala nazionale, a conoscerne le competenze richieste, a sottoporsi a test *on-line* per valutare la propria rispondenza al profilo richiesto e le offerte formative per la messa a livello (America's Career InfoNet, http://www.acinet.org.).
2. Campagne straordinarie di informazione basate sull'uso di tutti i media.
3. Introduzione di misure di trasparenza e di controllo della qualità dell'offerta di ciascuno dei *providers* attraverso l'adozione del modello della *balanced scorecard*. Questo tipo di misura (introdotta in Svezia alla fine degli anni Novanta) interessa tutti gli organismi di apprendimento permanente, dagli asili nido, alle scuole di ogni grado, ai centri per anziani. Ciascuno di loro ha adottato un modello di misurazione delle *performances* (apprendimenti degli utenti, soddisfazione degli utenti, soddisfazione del personale, regolarità nell'erogazione del servizio, situazione finanziaria ecc.), aggiorna la raccolta dei dati mensilmente e li inserisce in una banca dati centrale accessibile on-line da chiunque (http://www.goteborg.stad.se). I genitori, gli alunni o i soggetti che intendono avvalersi di tali servizi possono consultare via Internet la banca dati che consente anche il confronto tra le *performances* dei diversi organismi.

4. Introduzione di forme di diritto degli utenti all'informazione ed alla partecipazione alla programmazione delle politiche e dei piani formativi aziendali sia attraverso il lavoro in comune con la figura del consigliere aziendale alla formazione, sia attraverso l'attività dei Consigli di impresa.

I dispositivi più significativi in funzione del libero accesso all'istruzione, alla formazione e al mercato del lavoro possono essere raggruppati nei seguenti tipi:

1. Creazione di servizi integrati (*One-stop Centers*, oppure *Larcentran* a seconda dei paesi e di norma presso i centri per l'impiego) in cui l'individuo può avere informazione, orientamento e altri tipi di servizi sull'insieme dell'offerta di lavoro, di formazione anche *on-line*, di servizi sociali ecc. secondo il principio di trovare diverse risposte sotto lo stesso tetto.
2. Espansione dell'accesso al servizio attraverso la sua offerta via Internet e attraverso la sua diffusione anche all'interno delle aziende.
3. Introduzione di misure di assicurazione del diritto individuale all'orientamento non riservate a particolari strati di pubblico a rischio. Ciò avviene attraverso, ad esempio, l'introduzione dei «colloqui di sviluppo» con il superiore diretto cui hanno diritto una volta l'anno i dipendenti di una impresa. Tali colloqui hanno per oggetto le prospettive di sviluppo di carriera e l'attività formativa per il rafforzamento delle competenze necessarie.
4. Introduzione di dispositivi di validazione e riconoscimento delle competenze acquisite indipendentemente dal possesso di certificazioni e dal luogo in cui esse sono state acquisite. In questo caso vengono definite le procedure attraverso cui gli individui possono richiedere e ottenere forme di bilancio e di certificazione delle competenze possedute. In alcuni paesi sono stati istituiti centri specializzati per la validazione delle competenze che forniscono il servizio a pagamento avvalendosi di una rete esterna di soggetti specializzati nella erogazione di tale servizio (esperti o aziende – imprese edili ad esempio). La validazione ha anche la funzione di individuare le carenze a livello di specifiche competenze e, quindi, di definire propri piani personalizzati di miglioramento.
5. Attivazione dei relativi servizi di accreditamento e di certificazione attraverso cui ottenere il riconoscimento delle competenze.

In questa sede ci soffermeremo su tre prodotti relativi l'uno ad un servizio di informazione e supporto a rifugiati e richiedenti asilo (Numero Verde ANCI), l'altro alla promozione di interventi formativi e iniziative di informazione per giovani donne gitane (*Gypsy Women Open Roads*

– *Professional Training Programme for Young Gypsy Women*) e l'ultimo alla definizione di strumenti di informazione per utenti con difficoltà di apprendimento (Sudmobil).

4.2 Numero verde per rifugiati e richiedenti asilo[12]

Il Numero Verde, attivato dall'Arci in collaborazione con l'ANCI (Associazione Nazionale dei Comuni Italiani) nell'ambito del *Progetto Equal IntegRARsi*, è un prodotto di particolare interesse per l'immediata fruibilità da parte dell'utenza finale che ne trae immediato beneficio in termini di supporto linguistico e legale, cui sono correlati benefici nella gestione di pratiche e necessità, anche di vita quotidiana.

Formalmente attivo dal 1° febbraio 2006, il Numero Verde ha avuto una fase iniziale dedicata alla pianificazione ed alla realizzazione delle attività propedeutiche all'attivazione del servizio. Particolare attenzione è stata rivolta alla formazione degli operatori sulle tematiche relative alla normativa in materia d'asilo, all'attuale dibattito politico in merito –sia a livello nazionale sia a livello europeo – alla relazione operatrice-utente e alla situazione nei paesi d'origine dei/delle rifugiati/e.

Nei primi mesi di attività è stata messa a punto una mappatura di servizi, strutture istituzionali e non, indirizzi ai quali fare riferimento nell'orientamento dell'utenza. In realtà il completamento di tale mappatura procede *in itinere*, contestualmente al funzionamento del Numero Verde, poiché i contatti vengono aggiornati sulla base delle richieste rivolte al call center e delle risposte fornite.

Per una maggiore operatività ed efficacia del servizio, sono state create e consolidate due importanti reti di supporto al Numero Verde: la rete degli interpreti e la rete dei legali.

La prima è al momento costituita da ventiquattro collaboratori che prestano consulenza per l'albanese, l'amarico, l'arabo, il farsi, il rumeno, il russo, l'ucraino, il serbo-croato, il somalo, il sudanese, il tigrino ed il turco. La rete degli interpreti viene attivata sia nel momento in cui una telefonata in entrata rende necessario il supporto dell'attività di interpretariato, sia su appuntamento, quando le singole situazioni richiedono che la conversazione abbia una durata superiore ai 30 minuti. Si ricorre agli interpreti se la persona che contatta il Numero Verde non parla né italiano, né inglese, né francese. In questi casi, si utilizza il metodo della *conferenza a tre* che consente di mettere in comunicazione tre persone: operatrice-richiedente asilo-interprete oppure operatrice-richiedente asilo-legale.

[12] Contributo di Aida Nahum, operatrice del call center dell'ANCI, Roma.

La rete dei legali consente di dare risposte qualificate a questioni particolarmente complesse, di approfondire tematiche correlate all'asilo, di individuare casi emblematici e identificare buone prassi.

4.2.1 Aspetti logistici

Il Numero Verde si avvale di due postazioni dotate di telefono e computer per l'accesso a banche dati e contatti. Le operatrici rispondono alle chiamate degli utenti dal lunedì al venerdì, dalle 9:00 alle 14:00. Nel resto della giornata è attivo un servizio di segreteria telefonica: coloro che lasciano un messaggio indicando il proprio recapito vengono ricontattati il giorno seguente. È al momento in corso una sperimentazione per l'estensione del servizio anche alla fascia pomeridiana per monitorare il flusso delle telefonate nel corso della giornata ed introdurre eventuali correttivi sull'orario di funzionamento del call center.

Quando il servizio non è attivo, il Numero Verde è collegato ad una segreteria telefonica con messaggio registrato in italiano, inglese e francese. Le persone che lasciano un numero di telefono vengono richiamate per ricevere il supporto richiesto.

4.2.2 Servizi offerti

Il Numero Verde fornisce agli utenti consulenza e assistenza legale nella presentazione della domanda di asilo, li informa sulla normativa vigente e li orienta verso i servizi di accoglienza, tutela, cure sanitarie disponibili sul territorio.

4.2.3 Pubblicizzazione del Numero Verde

Il Numero Verde è stato pubblicizzato innanzitutto dai Comitati Arci in tutta Italia; tra gli strumenti utilizzati ci sono: il sito web dell'associazione, il suo giornale telematico, «Arcireport», adesivi e brochure stampati in sette lingue e distribuiti nei luoghi più frequentati dai migranti. Un'ulteriore azione di promozione del Numero Verde sarà svolta dal Camper dei diritti che compirà un tour nelle varie regioni italiane con lo scopo di sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema dell'asilo e sollevare dibattiti e approfondimenti al riguardo tra la popolazione, coinvolgendo enti locali, associazioni e scuole.

4.2.4 La relazione d'aiuto in un servizio a contatto remoto

Un servizio di consulenza, assistenza ed orientamento effettuato telefonicamente e rivolto ad un pubblico di persone di origine straniera è

caratterizzato da difficoltà comunicative che non riguardano solo l'aspetto linguistico, verso cui avviene il passaggio di informazioni e, di conseguenza, la relazione d'aiuto.

Un servizio telefonico che si prefigge di offrire consulenza ed assistenza legale, a livello nazionale, in un settore caratterizzato da procedure complesse nelle quali sono coinvolti svariati attori (questure, Commissioni, Centri di Identificazione ecc.), deve risolvere in un modo innovativo il problema dell'efficacia. In primo luogo, un'errata interpretazione degli obiettivi progettuali da parte degli operatori potrebbe indurre negli stessi il senso di frustrazione tipico del lavoro sociale (*burn out*) laddove non è possibile offrire soluzioni all'utenza, e suscitare aspettative non realizzabili da parte della stessa.

È quindi importante che l'équipe di lavoro del Numero Verde comunichi all'esterno (utenti, partner ecc.) l'obiettivo principale di un servizio come il call center, consistente nel fornire informazioni corrette e aggiornate e con modalità e codici comprensibili dall'interlocutore/trice. In questo modo il servizio contribuisce a creare consapevolezza dell'assetto normativo italiano ed europeo in materia d'asilo tra richiedenti, rifugiati/e e titolari di protezione umanitaria. È, infatti, importante che le operatrici, appresa la situazione socio-legale della persona che telefona, espongano in modo chiaro sia i diritti che i 'non-diritti'. In questo senso l'informazione accresce la consapevolezza della propria situazione, che significa maggiore libertà di scelta ed, in questo senso, *empowerment*.

Individuato l'obiettivo progettuale principale e visto il carattere innovativo del servizio, è importante trovare modalità di intervento praticabili in un servizio a contatto remoto e ricercare e sperimentare soluzioni innovative. La costruzione di una rete di servizi reale, solida e qualificata è stata la risposta principale all'esigenza di efficacia e *problem solving*. Molte energie sono state investite in *networking*, attività *in progress*, rivolta principalmente a partner quali: studi legali, altre associazioni e servizi del privato sociale e del terzo settore in senso lato, uffici pubblici, enti locali, autorità. Ogniqualvolta qualcuno è stato indirizzato ad un servizio, c'è sempre stata una telefonata intermedia che assicurasse sia la disponibilità del servizio a ricevere la persona inviata, sia l'effettiva possibilità di trovare in quella sede una soluzione al problema in questione. Un principio guida sul quale si è basata l'attività del Numero Verde è stato quello di offrire sempre una risposta finale, di chiudere sempre il ciclo d'aiuto con un contatto risolutivo, anche qualora la risposta fosse l'impossibilità di proporre una soluzione al problema presentato, come nel caso dell'accoglienza nello SPRAR (Servizio Centrale del Sistema di Protezione per richiedenti asilo e rifugiati) al quale molti e molte RARU (Richiedenti Asilo, Rifugiati e Titolari di Protezione Umanitaria) non hanno possibilità di accedere a causa della limitatezza dei posti.

Un ulteriore obiettivo perseguito dal call center è stato quello di offrire uno spazio d'ascolto, di offrire una consulenza specificatamente legale ma con un approccio attento alla persona nel suo complesso, alle ferite di un *target* come quello di persone che fuggono da persecuzioni e conflitti e che hanno probabilmente affrontato un viaggio ed esperienze traumatici. Anche in questo senso il nostro lavoro mira a risolvere problematiche legali ma all'interno di un processo di *empowerment* nel quale è sempre e solo l'interessato, il protagonista e l'attore principale nella risoluzione del problema.

Un lavoro di questo tipo non è certo esente da rischi. In particolare è molto difficile offrire uno spazio reale d'ascolto senza rischiare di diventare una sorta di 'telefono amico' al quale le persone si rivolgono per qualsiasi problematica o nel quale cercano semplicemente un 'contatto umano' e non una risposta ad una problematica specifica, data anche la condizione di solitudine e particolare vulnerabilità nella quale si trovano le persone durante il periodo in cui si svolge la procedura per il riconoscimento dello *status* di rifugiato. È stato quindi importante per le operatrici svolgere una riflessione su questo punto ed una presa di coscienza del rischio conseguente, in modo da arginare immediatamente le richieste non pertinenti e di sottrarsi alla ricerca di un contatto diretto, laddove non necessario, spiegando chiaramente all'utenza obiettivi e attività del call center.

Nell'attività di *front-office* abbiamo lavorato affinché l'approccio delle operatrici fosse uniforme ed improntato all'accoglienza. La specificità del mezzo telefonico implica difficoltà particolari da questo punto di vista, poiché non consente di utilizzare forme di comunicazione non verbale, come l'espressione del volto, la gestualità e la prossemica, che vengono di solito utilizzate per veicolare messaggi sulla relazione, mentre la comunicazione verbale veicola solitamente il contenuto dello scambio. Per questo molta attenzione è stata prestata ai toni ed al registro usati nel corso delle telefonate: si è scelto un registro sempre abbastanza formale all'inizio in segno di riconoscimento e rispetto, ma dimostrando subito la disponibilità a passare ad un livello informale, sicuramente più idoneo al tipo di relazione in cui uno degli interlocutori (l'utente) deve raccontare cose personali e spesso dolorose ad una persona sconosciuta. Particolare attenzione è stata posta anche all'informazione sulla privacy ed alla rassicurazione del rispetto di essa, soprattutto nei casi in cui era necessario raccogliere molti dati relativi all'utente per poter intervenire. In questi casi si è ricercata la massima reciprocità possibile dando informazioni esaustive sul progetto, sull'Associazione e sulle attività e gli obiettivi della stessa in modo da creare una relazione di reciproca fiducia. A questo proposito è condivisa e assodata l'importanza di fornire risposte sempre sincere, esaustive ed orientate alla spiegazione delle cause dei problemi, spesso non individuate in modo corretto dai RARU.

Riassumendo, il lavoro delle operatrici del Numero Verde è stato guidato da due principi guida:

- *Empowerment*: le persone che si sono rivolte al Numero Verde hanno acquisito la consapevolezza della propria situazione e delle proprie possibilità e sono state messe in condizione di agire autonomamente, spesso senza l'accompagnamento ai servizi, ma attraverso una spiegazione puntuale e comprensibile di come svolgere, passo dopo passo, i passaggi necessari alla risoluzione del problema. In questo senso gli/le utenti hanno posto in essere scelte ed azioni senza aspettare passivamente l'aiuto esterno, spesso non necessario. In questo senso l'utente è considerato dalle operatrici come l'unico interlocutore ed ogni passaggio viene effettuato previa autorizzazione e 'delega' da parte dello stesso.
- Approccio olistico: la relazione è stata costruita concentrando l'attenzione sulla persona nella sua complessità. Questo atteggiamento, oltre ad essere un presupposto necessario per qualsiasi tipo di servizio sociale, è funzionale ad una lettura a 360 gradi dei bisogni espressi o meno così come delle risorse di cui la persona dispone. Si è, quindi, preferito lo strumento della narrazione a quello della categorizzazione, della raccolta di informazioni frammentate e specifiche e si è privilegiato un approccio integrato e multidisciplinare, soprattutto all'inizio per mettere in campo le competenze specialistiche in un secondo momento, grazie soprattutto al coinvolgimento della rete legale. Questo ci ha consentito di individuare situazioni di multiproblematicità inizialmente non manifeste, di rispondere contestualmente a più bisogni e di rispondere su più fronti ad un unico bisogno.

Per ulteriori informazioni: nahum@arci.it

4.3 Informazione e formazione per giovani donne gitane[13]

Diversi sono i prodotti e i servizi pensati in considerazione della fragilità e debolezza di particolari fasce di utenza sul mercato del lavoro e nei segmenti di vita sociale.

Il prodotto rumeno (realizzato nel 2000 all'interno del programma comunitario Leonardo da Vinci: *Gypsy Women Open Roads – Professional Training Programme for Young Gypsy Women*/ Percorsi Formativi per Giovani Donne Gitane – http://surt.org/gac/) è rivolto a donne gitane e si propone di sostenere il processo di integrazione delle donne nel mondo del lavoro e promuovere il riconoscimento e la rivalutazione del loro *sta-*

[13] Contributo di Luminita Tasica, ricercatrice senior dell'Institute of Educational Sciences (Romania).

tus sociale valorizzando i valori culturali di cui sono portatrici. Migliorare le condizioni di emarginazione e di esclusione sociale di cui è spesso vittima la popolazione gitana, con particolare attenzione al gruppo più debole, quello delle giovani donne, è l'obiettivo che sottende la realizzazione del prodotto, conseguito mediante la definizione di percorsi di formazione professionale.

Gypsy Women Open Roads cerca di sviluppare una metodologia di intervento, basata principalmente su cinque assi trasversali, che la rendano trasferibile anche ad altri percorsi formativi. Gli assi trasversali sono stati così identificati:

1. Interculturalità.
2. Identità di genere.
3. Mediazione.
4. Competenze trasversali.
5. Percorsi personalizzati e *tutoring*.

Riferendoci all'esperienza progettuale che ha dato vita al prodotto in esame, i settori inizialmente coinvolti sono stati quello delle acconciature (in collaborazione con il centro di formazione C&C Llongueras).

Le caratteristiche degli allievi, il programma e le unità didattiche corrispondono ai contenuti tecnici e professionali del primo modulo formativo.

Il progetto formativo definito può essere adattato ad altri percorsi per diverse ragioni:

1. Si basa sull'analisi delle difficoltà maggiori incontrate dalle donne gitane nel loro percorso formativo e sui meccanismi generalmente utilizzati per elaborare le informazioni, memorizzarle e apprenderle.
2. Per il significato che la formazione e il lavoro assumono nella cultura gitana.
3. Per il ruolo che hanno l'identità di genere e i valori nella cultura gitana.
4. Per le conoscenze, la *forma mentis* e le competenze che sono necessarie nel mercato del lavoro.

Si tratta di una metodologia che, da un lato, identifica i bisogni individuali e lo stadio iniziale di ciascun percorso di inserimento e che, dall'altro, mira a riaffermare l'identità per promuovere il principio di uguaglianza nei rapporti tra individui.

Inoltre, la metodologia che ha consentito la definizione di percorsi formativi *ad hoc* consente di:

1. Promuovere la realizzazione di un'analisi del mercato del lavoro, punto di partenza essenziale per la pianificazione del percorso.

2. Prevedere un periodo di tirocinio in azienda da realizzare nel corso dell'attività formativa. Il tirocinio è finalizzato all'applicazione pratica delle conoscenze apprese.
3. Promuovere il ruolo del partenariato e il lavoro in rete tra associazioni gitane o altre forme aggregative a supporto della popolazione gitana, che operano sullo stesso territorio e nello stesso ambito.
4. Riaffermare il ruolo della donna gitana all'interno della sua stessa comunità e della società dominante.

Nella fase di definizione dell'intervento, ciascun organismo partner ha sviluppato un'attività di ricerca che ha permesso di identificare liberamente – e senza necessità di attenersi a modelli predefiniti – i bisogni delle donne gitane, a cominciare dalla domanda di cui le stesse si sono fatte portatrici. Molte donne hanno rivendicato il diritto alla formazione e al lavoro, anche a tutela del diritto all'istruzione e alla formazione dei loro figli e del diritto ad un lavoro regolare, a garanzia di una adeguata tutela sociale.

Gli obiettivi delle ricerche condotte nei vari paesi possono essere così sintetizzati:

1. Acquisire una conoscenza più approfondita delle condizioni delle giovani donne gitane provenienti da comunità diverse e con origini differenti.
2. Conoscere la loro posizione in materia di formazione, istruzione, metodi di apprendimento, accesso al mercato del lavoro.
3. Comprendere le loro aspettative in ordine alla pianificazione di un'attività formativa cui fossero chiamate a partecipare.
4. Supportare le giovani donne gitane nella conciliazione tra lo svolgimento di attività occupazionali e la loro origine gitana.
5. Identificare le difficoltà incontrate dai formatori all'interno della comunità gitana.

L'intervento informativo-formativo si è sviluppato in tre fasi:

- *Fase 1.* Definizione dell'approccio metodologico e del disegno della ricerca, identificazione degli strumenti di analisi dei bisogni, definizione delle parole-chiave e degli assi trasversali su cui impostare il comune percorso formativo, definizione dell'attività formativa;
- *Fase 2.* Implementazione del progetto formativo su un gruppo pilota di giovani donne gitane;
- *Fase 3.* Promozione e diffusione dei risultati (*workshops*, eventi promozionali, divulgazione attraverso i *media*, pubblicazione dei risultati finali, sviluppo ed implementazione del sito internet).

In Romania il prodotto sviluppato all'interno del progetto europeo in esame è stato una *Guida* dal titolo *Start a business, Work and Live Better*

(Avvia un'attività, lavora e vivi in condizioni migliori). La prima edizione, pubblicata nel 2000, ha visto la distribuzione di 1.000 copie. In seguito, su richiesta dei beneficiari di progetto (associazioni e gruppi di donne gitane), la guida è stata ristampata, nel formato esteso, in 1.500 copie (nel 2002).

La *Guida* ha ad oggetto:

1. Alcuni aspetti relativi al problema della disoccupazione dei giovani gitani.
2. Modalità e procedure di accesso a corsi di formazione professionale e inserimento nel mondo del lavoro per giovani gitani.
3. Auto-imprenditorialità per la popolazione gitana in attività commerciali e nell'ambito di Piccole e Medie Imprese.
4. Avviamento e sviluppo di impresa.
5. Supporto nella elaborazione di un *business plan*.
6. Presentazione di opportunità imprenditoriali.

Alcuni argomenti sono trattati in maniera approfondita ed analitica:

1. Fenomeno della disoccupazione tra i giovani gitani come gruppo a rischio di esclusione sociale (in Romania solo il 10% della popolazione rom è regolarmente impiegata).
2. Fenomeno dell'esclusione sociale delle giovani donne gitane per motivi di genere e di etnia.
3. Dati statistici sull'esclusione della popolazione gitana nella realtà rumena (1999-2002 è il periodo di riferimento).

Alla possibilità di accesso alla formazione professionale e al mondo del lavoro è destinato un ulteriore approfondimento, con particolare riferimento ai seguenti argomenti:

1. Composizione di classi speciali all'interno delle scuole tradizionali.
2. Definizione di piani di studio ridotti per i bambini rom provenienti da aree svantaggiate.
3. Pianificazione di attività di studio e formazione nella lingua madre degli allievi gitani.
4. Possibilità di coinvolgere educatori e formatori della stessa etnia in attività educative rivolte alla popolazione gitana.

Infine, gli ultimi tre capitoli si concentrano su alcuni aspetti pratici:

1. Opportunità imprenditoriali in attività commerciali e Piccole e Medie Imprese

   In questo ambito gli argomenti trattati riguardano:
   - Costituzione di un'attività commerciale (condizioni, criteri, avviamento, licenze);

- Avviamento di un'attività come libero professionista;
- *Start-up* delle Piccole e Medie Imprese;
- Insediamento di imprese a conduzione familiare.

2. Avviamento e sviluppo di un'impresa
   - Processo decisionale per la costituzione di un'impresa;
   - Identificazione del prodotto o del servizio;
   - Analisi di mercato;
   - Scelta ragionata dell'attività;
   - Valutazione dell'investimento iniziale necessario;
   - Reperimento del capitale iniziale;
   - Sviluppo del *business plan*;
   - Implementazione del *business plan*.

3. Elaborazione di un *business plan*
   Elementi di un *business plan:*
   - Definizione della ragione sociale della costituenda impresa;
   - Scelta dei locali e definizione delle condizioni di lavoro;
   - Definizione delle modalità di accesso in azienda;
   - Descrizione dei servizi e delle strutture;
   - Identificazione e fornitura delle materie prime e della merce;
   - Messa a disposizione del capitale sociale.

Grazie ai contenuti facilmente accessibili, il prodotto (Guida) ha riscosso un notevole successo tra le giovani donne gitane, le quali hanno avviato piccole imprese di diversa natura subito dopo la fine del progetto.

Per i prossimi anni la Romania si propone di sviluppare numerosi nuovi progetti finalizzati all'inclusione sociale della popolazione gitana, a livello nazionale, europeo e internazionale, a partire dall'esperienza maturata nel corso del progetto analizzato.

Per ulteriori informazioni: ltasica@yahoo.com.

4.4 Strumenti a supporto della mobilità per utenti con difficoltà di apprendimento[14]

Il *Progetto SudMobil-Unhindered in Europe-Access to mobility for people with disabilities*, della durata di tre anni (2002-2005), è stato finanziato dal programma comunitario Leonardo da Vinci-Misura Progetti Pilota. La peculiarità dei prodotti realizzati riguarda la tipologia dei beneficiari di progetto, identificati con quanti, per diversi motivi, sono portatori di disabilità. Nello specifico, i prodotti SudMobil si propongono di identificare, descrivere e analizzare gli

[14] Contibuto di Helmut Schinnerl, responsabile del Dipartimento per l'Integrazione scolastica e professionale degli Adulti-Atempo (Austria).

ostacoli che incontrano individui in particolari situazioni di difficoltà alla realizzazione di una esperienza di studio e formazione all'estero.

L'informazione, la qualità di essa, la rispondenza ai bisogni di questo specifico *target* di utenza sono elementi caratterizzanti tutti i prodotti SudMobil.

SudMobil, dall'inizio della sua ideazione, si è proposto di migliorare la qualità della formazione professionale per persone disabili. In particolare, si propone di migliorare l'accesso a progetti di mobilità e opera in modo tale che le persone disabili possano effettuare una parte della formazione professionale e tirocini di specializzazione in una dimensione più ampia, all'estero.

Per ottenere un effetto duraturo negli organismi che hanno partecipato alla realizzazione delle attività sono state create reti costituite da autorità, istituzioni di formazione e gruppi di auto-rappresentanza di persone disabili. Compito delle reti nazionali è stato quello di analizzare e di elaborare proposte di soluzioni per le particolari condizioni generali e gli ostacoli del gruppo target legati alla mobilità transnazionale.

Su questa base, gruppi di lavoro transnazionali hanno sviluppato materiali ed elaborato proposte per la realizzazione di progetti di mobilità rivolti a persone disabili.

Successivamente, in un altro progetto di mobilità Leonardo da Vinci, i risultati sono stati oggetto di esame e valutazione.

Il progetto *SudMobil* ha prodotto diversi materiali disponibili all'interno di un kit, dal nome *Mobilitätskoffer*. Oltre a bozze per relazioni e contratti in lingua facilmente comprensibili, il *Mobilitätskoffer* contiene un Cd-rom concepito appositamente per persone con difficoltà di apprendimento che intendono prepararsi ad un soggiorno all'estero.

Per organizzazioni mandanti e riceventi, il *Mobilitätskoffer* offre, oltre a guide e liste di controllo, anche proposte di miglioramento della qualità dei progetti di mobilità.

Tutti i materiali possono essere scaricabili dal sito Internet di progetto (www.atempo.at/sudmobil, anche in lingua italiana) e sono disponibili in tedesco, inglese, italiano, sloveno e, in parte, in lingua finlandese.

Per ulteriori informazioni: sudmobil@atempo.at.

5. Alcuni elementi di sintesi dei prodotti sviluppati sul tema dell'accoglienza e dell'inclusione nel luogo di lavoro[15]

Il *Workshop* tematico, dal taglio incentrato sui prodotti più che sulle teorie relative all'utilizzo dei nuovi media, ha messo in luce strumen-

[15] Contributo di Marco Marigo, coordinatore delle attività di *e-learning* per le scuole gestite dal Cospe, Firenze.

ti innovativi e complementari fra di loro, pragmatici in quanto nati da esperienze sul campo. Gli operatori intervenuti, che di quei prodotti sono gli ideatori, attuatori, implementatori ed utilizzatori, hanno dimostrato interesse a creare sinergie e collaborazioni per condividere affinità di approcci, processi ed esperienze. I tratti salienti di ciascuno dei prodotti danno conto di una comunanza di obiettivi, finalità ed impatto modellati in considerazione della fruibilità del prodotto da parte di operatori, centri, servizi e strutture, nonché da parte degli stessi utenti finali chiamati all'utilizzo immediato dello strumento per finalità orientative, di integrazione sul lavoro e di inserimento sociale.

È questo il caso del prodotto 'Servizi di orientamento scolastico a distanza per aree rurali svantaggiate' (Grecia), che dimostra la potenzialità dei nuovi *media* di facilitare lo sviluppo culturale riducendo costi e spostamenti. La geografia della Grecia, ricca di tante isole, si presta a valorizzare l'apprendimento a distanza che l'organismo erogatore propone con un alto livello di attenzione alle materie che spesso rendono difficile la carriera scolastica: scienze, matematica e inglese, quest'ultimo insegnato con attenzione alle competenze a 'macchie' di molti studenti.

Anche i 'Moduli formativi on-line per la gestione dell'interculturalità in azienda', Volkswagen (Germania), ideati a supporto del *diversity management*, sono dedicati alla discussione sulle problematiche interculturali che si presentano nell'attività di una grande azienda all'interno della quale collaborano persone di diverse culture e religioni. Manager, impiegati, collaboratori e colleghi di lavoro sono chiamati ad interrogarsi sulle modalità più adeguate di gestione della diversità culturale (in termini di linguaggi, abitudini alimentari, tradizioni, credo religiosi, abitudini di lavoro ecc.), mediante l'utilizzo di strumenti on-line, multilingue, che promuovono anche un approccio comparativo di tendenze esistenti in Europa.

Similmente, il prodotto sulla 'Promozione di un ambiente di lavoro interculturale' (Norvegia), realizzato per costruire un ambiente di lavoro interculturale, pone in rilievo la necessità di conoscere la cultura e i bisogni delle varie comunità immigrate che possono fare riferimento a sistemi di valori e tradizioni molto diversi da quelli del paese ospitante. È il caso della comunità pakistana in Europa dopo l'islamofobia innescata in molti territori a seguito dell'11 settembre. La particolarità di questo prodotto è legata al metodo della convivenza plurale, che molti vedono come impossibile e che genera ondate di xenofobia che via via colpiscono alcune comunità più di altre (in tempi recenti in Italia hanno colpito Rom e romeni, cinesi, arabi, albanesi). Nel contesto sempre più multiculturale che si va delineando in Europa, il prodotto presentato dall'operatrice norvegese si fa espressione di una strategia legata alla necessità/opportunità di inquadrare professionalmente nuove competenze – quali i mediatori culturali e i docenti – in grado di utilizzare la

multimedialità al servizio della multiculturalità. A questo proposito ci sembra degno di menzione il video proiettato nel corso del *Workshop* tematico che, con ironia e stile brillante, mette in luce la necessità di avere un servizio di mediazione culturale all'interno degli ospedali per evitare incomprensioni, fraintendimenti, ansie e paure.

Uno strumento a disposizione dell'utenza finale è anche il 'Numero verde per i rifugiati ed i richiedenti asilo' dell'ANCI, rivolto a categorie di persone che spesso hanno un vissuto di guerra e sofferenza estraneo e quindi non compreso nelle società di arrivo. Un tempo la domanda per l'ottenimento dello status di rifugiati richiedeva tempi molto lunghi e lasciava il richiedente in una situazione di sospensione pesantissima durante la quale non poteva lavorare e garantirsi una normalità di vita. Ora queste pratiche sono state accelerate, ma richiedono uno sforzo in più da parte degli operatori sociali per dare informazioni plurilingue aggiornate e assistenza legale: lo strumento messo a punto dall'Anci è particolarmente importante in quanto in Italia pochi strumenti sono stati ideati per questa che è una delle fasce più vulnerabili in assoluto.

Altri strumenti e dispositivi sono invece pensati più per l'operatore che dei bisogni e delle esigenze dell'utente finale si fa interprete e lettore per garantire un servizio mirato e di supporto in una dimensione locale, nazionale e transnazionale.

In questo caso vengono in mente prodotti come *Guidenet* (Regno Unito), la Rete europea di professionisti dell'orientamento, nata con la precipua finalità di promuovere la dimensione europea dell'orientamento e di mettere in rete operatori, professionisti, strutture che condividano esigenze legate alla gestione e alla erogazione dei servizi e delle attività di orientamento (gestione delle informazioni, questioni legate alla mobilità per motivi di studio, formazione e lavoro, al riconoscimento dei titoli e alla spendibilità di esperienze formative non formali ed informali ecc.).

Il prodotto *Equal-Portici* (Italia) fa della comprensione della natura del disagio il proprio punto di forza perché è ciò che consente all'operatore di cercare soluzioni individuali, personalizzate per attivare strategie di reinserimento. Una parte sostanziale del sistema è dedicata alla valutazione dei curricula per capire dove è necessario il rinforzo e se questo deve essere di tipo strumentale o di autostima. Traspare che dietro queste strategie c'è una profonda conoscenza del disagio e dei luoghi dove esso si genera. Particolarmente rilevante sembra il punto di vista positivo sulla possibilità di successo delle strategie di reinserimento in un contesto europeo nel quale spesso prevale un senso di fastidio e rifiuto verso chi si trova in situazione disagiata, mentre se ne rileva un preoccupante aumento.

La *Guida SudMobil* (Austria) rappresenta un ulteriore strumento a supporto di operatori che lavorano a diretto contatto con portatori di disabilità e difficoltà psicofisiche e che sono chiamati a mettere in campo prodotti, dispositivi e interventi per la promozione della mobilità di questo specifi-

co *target* di utenza. La guida pone dunque una attenzione particolare alle barriere architettoniche e ad ogni tipo di ostacolo all'esercizio del diritto alla mobilità per evitare che la disabilità e la difficoltà psicofisica si trasformino in occasione di nuovo disagio e di senso di esclusione.

Attraverso il prodotto sui 'Percorsi formativi per giovani donne gitane' (Romania), alle agenzie didattiche formali e informali vengono offerte indicazioni, di vario tipo, sulla organizzazione di percorsi formativi adatti all'utenza rom, valorizzando attività tipiche nei settori della musica, dello spettacolo e in altri ambiti legati a nuovi possibili sbocchi occupazionali. È però necessario il rispetto dei tempi e delle tipologie di apprendimento, nonché del rapporto speciale che esiste tra lingua scritta e parlata. Questi percorsi sono necessari per contrastare il fenomeno del forte abbandono scolastico degli allievi e delle allieve di questi gruppi etnici.

Riferimenti bibliografici

Arredondo P. 1996, *Successful Diversity Management Initiatives*, Thousand Oaks, London.

Borzaga C. 2007, *L'innovazione dell'impresa sociale. Mercato del lavoro e inserimento lavorativo. Relazione alla VII Edizione de Le Giornate di Bertinoro. Regolamentazione del terzo settore e innovazione sociale*, ottobre 2007.

Consolini M. 2003, *Progettare un servizio di informazione*, Franco Angeli.

Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» n. 235, 9/10/2003, Supplemento Ordinario n. 159.

Dolowitz D. e Marsh D. 2000, *Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making.* Governance, 13 (1): 5-24.

Dworschak B., Buck H. e Schletz A. 2006, *Building workplaces in line with the ageing process*, in Tikkanen T., Nyhan B. (eds.) 2006, *Promoting lifelong learning for older workers. An international overview*, Cedefop Reference series, 65, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities: 208-223.

Evans M. 2006, *At the interface between theory and practice Policy transfer and lesson drawing*, «Public Administration», 84 (2): 479-515.

Federighi P., Abreu C., Nuissl E. 2007, *Learning among Regional Governments. Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies*, Bonn, W. Bertelsmann Verlag.

Giddens A. 1994, *Beyond left and right: the future of radical politics.* Polity Press, Cambridge.

Habermas J. 1987, *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1 e 2., Taurus, Madrid.

Ires 2006, *Report di ricerca sulle buone prassi relative alla valorizzazione dei lavoratori over 50 nel mercato del lavoro*, Milano.

Kilbom Å., Toomingas A. 2007, *Good practice in integrating aging workers – examples from some European countries*, National Institute for Working Life, Arbetslivsrapport, n. 5, Stockolm.

Knoepfel P. e Kissling-Näf I. 1998, *Social Learning in Policy Networks*, «Policy and Politics», 26 (3): 343-367.

Kuhn K. 1995, *Design for integration. Draft report*, in *European Foundation for Improvement of Living and Working Conditions*, Dublin.

Legge 14 febbraio 2003, n. 30 *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*, pubblicata nella «Gazzetta Ufficiale», 47 26/02/2003.

Levi-Faur D. e Vigoda-Gadot E. 2006, *The International Transfer and Diffusion of Policy and Management Innovations: Some Characteristics of a New Order in the Making*, «International Journal of Public Administration», 29 (4-6): 247-262.

McLuhan M. 1964, *Understanding Media: The Extensions of Man*, Signet, New York.

Nahum A. (2007), *IntegRARsi – Numero Verde per Richiedenti Asilo e Rifugiati Relazione Finale dicembre 2007*, <http://www.integrarsi.anci.it/allegati/6.Rapporto_ARCI_Num_Verde_31-12-2007.pdf> (05/08).

OECD 2006, *Live Longer Work Longer. Ageing and Employment Policies*, OECD, Paris.

Page E.C. 2000, *Future Governance and the Literature on Policy Transfer and Lesson Drawing*, A paper prepared for the ESRC Future Governance Programme Workshop on Policy Transfer, 28 January.

Regolamento (CE) n. 2204/2002 della Commissione del 12 dicembre 2002 relativo alla applicazione degli articoli 87 e 88 del trattato CE agli aiuti di Stato a favore della occupazione.

Rogers M. Everett 1995, *The Diffusion of Innovations* (5th ed.), Free Press, New York.

Rose R. 1991, *What is Lesson Drawing?*, in «Journal of Public Policy».

Rose R. 2005, *Learning from Comparative Public Policy: a Practical Guide*, Routledge, London.

Russo A., Salomone R. e Tiraboschi M. 2007, *Invecchiamento della popolazione, lavoratori 'anziani' e politiche del lavoro: riflessioni sul caso italiano*, in Collana ADAPT, n. 7/2007, Modena.

Stone D. (ed.) 2000, *Banking on Knowledge: the Genesis of the Global Development Network*, Routledge, London.

Stubbs P. 2005, *Stretching Concepts Too Far? Multi-Level Governance, Policy Transfer and the Politics of Scale in South East Europe*, Institute of Economics, Zagreb.

Taylor P. 2006, *Employment initiatives for an aging workforce in the EU15*, in *European Foundation for Improvement of Living and Working Conditions*, Dublin.

Volkof S. 1995, *Study of the strategies of French companies regarding aging at work. Draft report*, in *European Foundation for Improvement of Living and Working Conditions*, Dublin.

CAPITOLO V

LA FORMAZIONE ALLA SICUREZZA SUL LUOGO DI LAVORO*

1. Brevi elementi di contesto

Da alcune ricerche condotte in riferimento al contesto italiano risulta che immigrati e lavoratori atipici sono le fasce d'utenza maggiormente colpite dagli infortuni sul lavoro (Eurispes 2003, ma *contra* Ires 2006) e non sempre hanno la giusta percezione e conoscenza dei rischi e dei pericoli legati allo svolgimento delle mansioni e dei compiti che sono chiamati a svolgere all'interno della realtà aziendale di appartenenza.

L'organizzazione, i processi e le tecnologie del lavoro, le dinamiche e le strategie d'impresa sempre più improntate alla massimizzazione della propria efficienza, il diffondersi di nuove forme di occupazione incidono significativamente sulle diverse componenti della vita lavorativa, comprese quelle riguardanti le condizioni di lavoro e le relazioni d'impiego. La pluralità di modelli contrattuali e la multiculturalità della forza lavoro disponibile sul mercato hanno condotto il legislatore italiano alla scelta di estendere l'applicazione del recente Testo Unico sulla sicurezza (D. Lgs. 81/2008) a *tutti* i lavoratori, indipendentemente dalla qualificazione del rapporto di lavoro (lavori a progetto, lavori in somministrazione, lavoro a domicilio, telelavoro, esternalizzazione di incarichi e forniture ecc.) e dall'appartenenza all'una o all'altra cultura, religione, credo.

La sicurezza sul lavoro, inserita ora anche in programmi scolastici ed universitari, diventa dunque strumento di tutela e protezione di ogni forma di lavoro, anche di quello flessibile e autonomo, a conferma del massimo grado di attenzione che tutti gli attori della società civile sono chiamati a rivolgere al lavoro, parola con cui si apre la stessa Carta Costituzionale italiana (articolo 1) e cui è associato uno dei diritti fondamentali dell'individuo (articolo 4).

* A cura di Francesca Torlone, con contributi di Gabriella Campanile, Elisabetta Confaloni, Ariella Fadon, Antonio Ghibellini, Maria Laura Russo, Sabrina Tosi Cambini.

Vanna Boffo, Francesca Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei : strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, ISBN 978-88-8453-769-0 (online), ISBN 978-88-8453-768-3 (print), © 2008 Firenze University Press

2. Un sistema locale di supporto per la formazione alla sicurezza

Lo sviluppo della cultura della sicurezza tra gli immigrati, così come tra gli altri lavoratori, richiede la presenza a livello locale di un sistema che assicuri funzioni di supporto alla programmazione ed allo svolgimento di un insieme degli interventi.

Il sistema locale dovrebbe riuscire ad assicurare le funzioni di favorire l'emergenza e la definizione della domanda di formazione, di predisposizione della risposta formativa e di sviluppo.

La *funzione di emergenza e definizione della domanda di formazione* ha l'obiettivo di consentire ai diversi attori (organizzazioni imprenditoriali, sindacali e istituzioni) di far precisare e affermare la volontà di dar luogo ad interventi di formazione connessi alle norme sulla sicurezza e di predisporre e svolgere le azioni necessarie affinché la domanda di formazione si precisi nei suoi fini, obiettivi e contenuti connessi alla particolarità delle situazioni in cui si interviene.

La *funzione di predisposizione della risposta formativa* ha l'obiettivo di assicurare operazioni di adeguamento del modello standard di attività di formazione e informazione alla specificità dei problemi e dei bisogni emersi nella fase precedente. Durante questa fase, inoltre, si tende a predisporre le condizioni operative e ad attivare e motivare la domanda di partecipazione all'attività di formazione e informazione.

La *funzione di sviluppo* ha l'obiettivo di offrire ai partecipanti alle attività di formazione e informazione, reti di organizzazione e di consulenza che, dopo il termine delle attività di formazione e informazione, consentano loro di usufruire di eventuali aggiornamenti, approfondimenti, scambi di esperienze.

La domanda di prodotti per la formazione alla sicurezza si distribuisce tra queste funzioni di base che, se non coperte, producono effetti di contenimento della propensione allo sviluppo della cultura della formazione, in particolare da parte degli strati di lavoratori e di imprenditori più esposti a rischi di marginalità.

La funzione di definizione e di emergenza della domanda di formazione è particolarmente significativa per favorire l'ingresso in formazione dei lavoratori immigrati.

Le azioni che caratterizzano questa funzione sono state individuate nelle seguenti (Federighi 2006):

1. assunzione di responsabilità nelle organizzazioni;
2. definizione delle caratteristiche generali delle attività di formazione e informazione;
3. insediamento della rete di referenti di esperti e tecnici dei processi formativi;
4. verifica con gli interlocutori;

5. definizione del *target*;
6. informazione, motivazione e attivazione della domanda di formazione;
7. analisi dei bisogni formativi e primo bilancio delle competenze.

Cerchiamo ora di dettagliare i contenuti di ciascuna fase del processo, in quanto è rispetto ad esse che possiamo evidenziare l'esistenza di necessità di cooperazione e di scambio e valorizzazione di prodotti.

2.1 Assunzione di responsabilità nelle organizzazioni

Si tratta di assumere le iniziative capaci di far sì che la ragioni che spingono alla promozione delle attività di formazione e informazione non risiedano solamente nel dettato legislativo, ma nella volontà di determinare nuove condizioni di sviluppo produttivo fondate sui vantaggi offerti da più estese condizioni di sicurezza nei luoghi di lavoro.

Allo stesso tempo, questa attività ha il compito di provvedere alla precisa individuazione degli interlocutori con compiti di programmazione dell'attività di formazione e informazione e dei 'responsabili di piano' cui affidare la gestione delle successive fasi di definizione e di attuazione del piano.

2.2 Definizione delle caratteristiche generali dell'attività di formazione e informazione

Per la definizione delle caratteristiche generali dell'attività di formazione e informazione è necessario partire dalla considerazione di una serie di indicatori della domanda potenziale di sviluppo della cultura della sicurezza. Questi possono essere desumibili da: la tipologia di impresa di attività produttiva, le caratteristiche del ciclo produttivo, la tipologia ed il numero di addetti, la collocazione territoriale, il tasso di innovazione ed i settori interessati.

A partire dai dati raccolti, si definiscono le caratteristiche generali del contesto produttivo in cui deve essere collocato l'intervento formativo e su questa base ne vengono definiti i principali obiettivi.

2.3 La costruzione della rete di referenti

Con questa azione si provvede alla creazione di una rete di referenti che costituiscano i punti di riferimento delle azioni di programmazione e attuazione degli interventi.

La rete di referenti deve essere composta da soggetti impegnati nell'azienda a livello manageriale ed a livello produttivo.

2.4 Verifica con gli interlocutori

I risultati delle azioni precedenti è opportuno vengano sottoposti alla verifica degli interlocutori che hanno provveduto all'avvio del processo. Ciò appare particolarmente importante laddove si intervenga su situazioni di piccola e media impresa, con una debole capacità di controllo e di interazione con il processo di programmazione e progettazione degli interventi formativi.

2.5 Definizione del target

Questa azione è tesa a prevedere le 'condizioni formative' dei partecipanti ed i diversi tipi di domanda formativa potenziale connessa a tali condizioni. Si tenga conto che la domanda formativa e informativa potenziale – oltre che da fattori soggettivi – è correlata alle condizioni di vita e di lavoro dei singoli individui (attività lavorativa, ritmi di vita, residenza, livelli di istruzione, ruolo familiare, lingua, cultura ecc.). La scelta del *target* dei singoli tipi di attività di formazione e informazione deve essere frutto di scelte intenzionali. È fondamentale che nella progettazione si tenga conto della scelta operata in questa subfase in quanto implica scelte didattiche differenziate capaci di gestire e trasformare in risorsa l'omogeneità o la disomogeneità dei partecipanti.

2.6 Informazione, motivazione e attivazione della domanda di formazione

Individuato il *target*, è necessario procedere ad azioni di informazione, motivazione e attivazione della domanda di formazione. Ciò si rende necessario al fine di precostituire le condizioni soggettive favorevoli all'apprendimento e affinché ciascuno dei futuri partecipanti abbia modo di comprendere come l'offerta formativa può incastonarsi nel proprio percorso di vita privata e professionale, oltre a conoscere prima i caratteri fondamentali dell'occasione formativa cui prenderà parte.

La qualità di questo tipo di interventi produce effetti positivi direttamente sulla riduzione degli abbandoni e consente un più rapido svolgimento della fase iniziale dell'attività di formazione e informazione.

2.7 Analisi dei bisogni formativi e primo bilancio delle competenze

Con l'occasione dello svolgimento dell'informazione, motivazione e attivazione della domanda di formazione è opportuno procedere alla raccolta di una prima serie di informazioni sui bisogni formativi dei futuri partecipanti e sulle competenze da loro possedute in merito all'oggetto dell'attività di formazione e informazione.

In proposito, possono essere raccolte informazioni attorno ad indicatori oggettivi (incidenti sui luoghi di lavoro, modalità di svolgimento di determinate mansioni ecc.) e soggettivi (conoscenze e saperi già posseduti) ed alle tecnologie proprie dell'attività produttiva dei potenziali partecipanti, incluse le innovazioni tecnologiche rilevanti ai fini della sicurezza.

Le azioni che caratterizzano la fase successiva dedicata alla predisposizione della risposta formativa possono essere indicate nelle seguenti:

- *Definizione delle problematiche e degli obiettivi formativi specifici della singola attività di formazione e informazione.* Tenuto conto dei diversi contesti produttivi e delle condizioni formative dei partecipanti potenziali, si tratta di definire le specifiche problematiche della cultura della sicurezza nei luoghi di lavoro con cui l'attività di formazione e informazione dovrà confrontarsi. Se è vero che le diverse figure di Responsabili o Rappresentanti hanno competenze che entrano nel merito principalmente delle procedure, bisogna altresì tener presente che le modalità in cui tali competenze possono essere apprese ed esercitate variano in relazione ai contesti produttivi e culturali in cui essi operano;
- *Ricognizione del potenziale formativo delle strutture implicate.* Allo stesso tempo, si tratta anche di fare un inventario del potenziale formativo dell'insieme delle organizzazioni in cui i potenziali partecipanti all'attività formativa vivono. In primo luogo, è necessario comprendere l'insieme delle risorse formative che possono essere disponibili all'interno dell'agenzia o della struttura in cui l'attività di formazione e informazione sarà svolta. Contemporaneamente, è opportuno prendere in considerazione anche le risorse che possono concorrere alla formazione di una cultura della sicurezza e che sono presenti all'interno dei luoghi di lavoro o di altri luoghi presenti nel territorio. Ciò sia al fine di esaminare i modi in cui tali risorse e realtà possono essere integrate con il piano formativo dell'attività di formazione e informazione, sia al fine di prevedere percorsi formativi individuali che possono essere compiuti dai partecipanti prima, durante o al termine dell'attività di formazione e informazione;
- *Definizione dei metodi e dei contenuti tematici dell'attività di formazione e informazione.* A partire dalle specificità rilevate nelle precedenti azioni, si tratta di precisare i contenuti tematici che si ritiene opportuno introdurre all'interno del programma didattico dell'attività di formazione e informazione. Tali contenuti è opportuno che facciano diretto riferimento alla specificità dei modi in cui le problematiche della sicurezza nei luoghi di lavoro si presentano all'interno delle realtà lavorative da cui provengono i partecipanti all'attività di formazione e informazione. Le modalità di contestualizzazione del processo formativo accrescono l'efficacia dell'offerta formativa.

Si tratta poi di scegliere i metodi più adeguati che, come vedremo anche dalle esperienze di seguito presentate, non si limitano necessariamente ai corsi.

I prodotti che di seguito presentiamo si collocano a corredo di alcune di queste fasi trattandosi di strumenti didattici, di metodi per lo svolgimento degli interventi di formazione, di strumenti di informazione.

3. Strumenti per la formazione alla sicurezza

La formazione dei lavoratori, a tutti i livelli, ai temi della sicurezza deve avvalersi di strumenti che si distinguono per qualità tecnica, rilevanza e originalità del tema, efficacia della comunicazione e dell'azione formativa.

I materiali didattici oggetto di analisi si rivolgono a lavoratori immigrati che spesso, per mancanza di competenze linguistiche e/o per motivi legati alla tipologia di occupazione (lavoro irregolare o di breve durata), hanno accesso ridotto ad interventi formativi.

Il primo strumento è costituito da un modulo di formazione sulla gestione della multiculturalità per i responsabili di cantiere e del manuale informativo multiculturale (*IN-Sicurezza*), disponibile in sei lingue – italiano, francese, inglese, rumeno, arabo, albanese –, anche in formato elettronico-Cd-rom, realizzato dall'Ispesl[1].

L'Opuscolo *IN-Sicurezza*, in particolare, è una guida rapida alle buone pratiche di sicurezza nei cantieri edili, di facile consultazione e rivolta ai lavoratori immigrati di lingua rumena, araba, albanese o che capiscono l'inglese oppure il francese. È un prodotto estremamente semplice e di immediata comprensione: la parte di testo ha un ruolo residuale mentre l'immagine (il prodotto contiene 81 immagini che riproducono 40 situazioni operative più comuni) è lo strumento comunicativo prevalente. L'obiettivo è l'immediata ed efficace comunicazione a lavoratori immigrati, anche analfabeti, su:

1. Comportamenti sbagliati che mettono a repentaglio la propria e l'altrui salute e sicurezza.
2. Comportamenti corretti e soluzioni pratiche da adottare per evitare infortuni.
3. Colori e simboli della sicurezza.

[1] La presentazione del prodotto nel corso della Conferenza di valorizzazione è stata curata dalla dott.ssa Giuliana Roseo, coordinatore dell'Unità Funzionale Formazione del Dipartimento Processi Organizzativi dell'Ispesl, Roma.

4. Utilizzo di Dispositivi di Protezione Individuale (DPI).
5. Miglioramento dei livelli di prevenzione e di protezione.
6. Procedure corrette di lavoro.
7. Culture della prevenzione.

Passando ad alcuni elementi pratici del prodotto, si tratta di un opuscolo in formato tascabile, simile ad un passaporto – quanto a dimensioni –, stampato a colori (i colori della sicurezza), con i simboli della segnaletica della sicurezza. Sulla copertina e nelle pagine sono disegnate due facce stilizzate: una rossa e triste (che porta alla mente la situazione di pericolo e di rischio) ed una verde ed allegra (espressione della situazione di sicurezza).

Dal punto di vista contenutistico, *IN-Sicurezza* contiene:

1. Una sintetica esposizione di diritti e doveri dei lavoratori ai sensi del D. Lgs. 626/94.
2. Una breve illustrazione delle principali figure della prevenzione nei cantieri.
3. L'illustrazione di circa 40 situazioni lavorative nelle quali il rispetto delle misure di prevenzione e di protezione – e quindi il livello di sicurezza – è strettamente connesso con il comportamento del lavoratore.
4. Frasi rivolte in prima persona al lavoratore e formulate con costrutto semplice e parole (ridotte all'essenziale), di semplice comprensione.

Ogni situazione di lavoro è rappresentata su due pagine affiancate: la *pagina di sinistra*, in cui viene rappresentata la situazione esemplificativa sbagliata (cerchio, faccia triste e croce di colore rosso – come l'alt il semaforo); la pagina destra, che riporta la situazione corretta (cerchio, faccia allegra di colore verde – come il via libera del semaforo). In alto, nella pagina, è riportata la segnaletica specifica di sicurezza con una sintetica didascalia tradotta nelle sei lingue in cui il prodotto è disponibile. Al lato della pagina dell'Opuscolo, viene indicato l'argomento trattato, su colore giallo (colore dei *segnali di avvertimento*) e colore azzurro (colore dei *segnali di prescrizione*). Gli argomenti sono: le parti del corpo da proteggere, gli scavi, le opere provvisionali, il rischio elettrico, le demolizioni, la movimentazione meccanica, la sicurezza delle macchine e delle attrezzature, il rischio chimico, le norme di comportamento, la segnaletica di sicurezza.

L'Opuscolo *IN-Sicurezza* è stato sottoposto per la verifica ad un gruppo di lavoratori di lingua araba, albanese, rumena, o in grado di capire l'inglese ed il francese. Il riscontro è stato positivo per quanto riguarda il formato, l'impostazione, i contenuti, la chiarezza delle immagini, la comprensibilità dei messaggi. Tutti i suggerimenti dei lavoratori sono stati accettati (ad esempio, la proposta di rafforzare la negatività delle

situazioni di pericolo con la sovrapposizione di una croce rossa, utile per la comprensione da parte dei lavoratori analfabeti)[2].

Per ulteriori informazioni: giuliana.roseo@ispesl.it.

3.1. Una Guida alla sicurezza sul luogo di lavoro[3]

Un secondo esempio di strumento di formazione nel settore antinfortunistico è stato messo a punto dall'Alef-Associazione Lavoratori Emigrati del Friuli Venezia Giulia –, in collaborazione con la Cgil. il prodotto ha fatto tesoro delle esperienze passate, realizzate nel corso del 2000, quando l'Alef, insieme con la Cgil, pubblicava una guida antinfortunistica a fumetti in italiano, inglese e francese, corredata da immagini che potessero giungere in maniera più semplice ed efficace ai diretti interessati.

Il progetto del 2004 ha visto l'adesione, in qualità di partner tecnici, di organismi pubblici di tutela della sicurezza (Inail, Dipartimento di prevenzione, Unità Operativa Prevenzione e Sicurezza degli Ambienti di Lavoro dell'ASL 4 Medio Friuli, Vigili del Fuoco, Procura della Repubblica, Direzione Provinciale del Lavoro di Udine), di associazioni di categoria (Confindustria regionale, Cna di Udine, Lega Coop regionale), di enti locali (Amministrazione provinciali di Pordenone, Gorizia, amministrazione comunali di Udine, Gorizia, Gemona del Friuli, Casarsa della Delizia, Monfalcone).

I prodotti elaborati consistono in una Guida alla sicurezza sui luoghi di lavoro dei lavoratori stranieri utilizzata negli Sportelli *sicurezza e lavoratori immigrati* e in una serie di pagine web *sicurezza e lavoratori immigrati*.

La Guida alla sicurezza sui luoghi di lavoro dei lavoratori stranieri in Italia (già pubblicata nel 2001) è stata aggiornata alla luce dei successivi provvedimenti in materia antinfortunistica. Traduzione della guida nelle seguenti lingue: francese, inglese, spagnolo, arabo, serbo-croato, sloveno, albanese, bangla. È stata concepita per lavoratori immigrati, operatori dei servizi per immigrati, enti locali della Regione e servizi sindacali.

La Guida si presta ad offrire servizi aggiornati e specializzati di informazione, formazione, assistenza burocratica sulle tematiche riguardanti i diritti e doveri dei lavoratori e dei datori di lavoro in materia di sicurezza e prevenzione antinfortunistica; rendere effettiva la fruizione dei servizi antinfortunistici e di prevenzione da parte dei lavoratori immigrati/emigrati rientrati e datori di lavoro; fornire assistenza nell'aper-

[2] L'Opuscolo può essere richiesto gratuitamente, escluse le spese di spedizione, a: Ispesl-Dipartimento Processi Organizzativi. Via Alessandria 220/E 00198 ROMA. Fax 06 44250972.

[3] Contributo di Ariella Fadon, operatrice di Alef-Associazione Lavoratori Emigrati, Udine.

tura, conduzione e chiusura delle pratiche di infortunio, nelle relazioni con i servizi pubblici del territorio e in quelle interaziendali.

Le pagine web sono ospitate sul sito dell'Alef, http://www.alef-fvg.it, link *Sicurezza e Lavoro* e riguardano i temi della prevenzione degli infortuni e della sicurezza sul lavoro.

È anche disponibile un modello per la conduzione di una ricerca statistica e comparativa sugli infortuni sul lavoro che hanno avuto come soggetti i lavoratori immigrati e sperimentata come area di riferimento nell'intera Regione Friuli Venezia Giulia nel triennio campione 2000, 2001, 2002.

Per ulteriori informazioni: ariellafadon136@hotmail.com; abdou.faye@fvg.cgil.it.

4. Strumenti per la promozione della sicurezza sul lavoro

Gli strumenti informativi hanno una funzione cruciale per la motivazione all'ingresso in formazione da parte dei lavoratori immigrati. La loro produzione richiede una particolare attenzione verso sia i problemi di tipo comunicativo che verso la loro capacità di incontrare uno strato di popolazione difficilmente raggiungibile attraverso i canali usuali. Inoltre, si tratta di tenere presente che la condizione di immigrato porta il lavoratore a vivere in maniera particolare il suo rapportarsi ai rischi e ai pericoli legati allo svolgimento delle sue mansioni. Gli immigrati sono spinti paradossalmente a non parlare di igiene e sicurezza del lavoro per timore di perdere l'occupazione, pur essendo spesso sottoposti a infortuni causati da macchine non protette, stress da ritmi e turni pesanti. A ciò si aggiungano i già menzionati fattori di tipo soggettivo, quali i deficit linguistici, il forte disorientamento, la scarsa cultura alla sicurezza.

Per queste ragioni proponiamo di seguito due tipi di prodotti che per l'originalità si prestano ad essere utilizzati ai fini della creazione di una propensione all'ingresso in formazione da parte dei lavoratori immigrati.

4.1 Una trasmissione televisiva per promuovere la cultura della sicurezza sul lavoro[4]

Edilizia sicura è una trasmissione televisiva promossa dal Cpto (Comitato Paritetico Territoriale Operativo) di Bologna e provincia, creato nel 2001 all'interno dell'ente bilaterale Iiple (Istituto Edile) dalle locali associazioni imprenditoriali e sindacali edili, allo scopo di contribuire alla prevenzione degli infortuni sul lavoro.

[4] Contributo di Antonio Ghibellini, coordinatore Cpto Bologna e Responsabile di *Edilizia sicura*, Bologna.

La trasmissione è attualmente l'unica di questo tipo in Italia, ed ha il patrocinio di alcuni enti che si occupano di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro, come Inail Emilia-Romagna e la Commissione Nazionale dei Cpt.

Edilizia sicura tv è sempre visibile in alta e bassa definizione e *scaricabile gratuitamente* (è obbligatoria la iscrizione) dal sito informativo Cpto sulla sicurezza nell'edilizia: www.cpto.it e può essere vista in diretta da ottobre a giugno di ogni anno:

- Su TV satellitare in tutta Italia ed Europa su Sky Tv: sul Canale 891 (È Tv Emilia-Romagna) il venerdì alle 18,30, e sul Canale 916 (ArcoIrisTv) il sabato alle 21;
- Su TV analogica e digitale terrestre in tutta l'Emilia Romagna sulle cinque reti del network *È TV*: È TV Rete 7, È TV Romagna, *È TV* Parma, Antenna 1, Teletricolore, il giovedì alle 19.50, il venerdì all'1.00, il sabato alle 12.00, la domenica alle 11,40.

Il Cpto realizza direttamente la trasmissione al proprio interno (progettazione, realizzazione filmati, montaggio) contenendo molto, quindi, i costi di produzione. La postproduzione è a cura di Urca TV production.

In *Edilizia sicura*, nata nel 2001 e costantemente innovata nel format e nei contenuti, vi sono servizi a carattere informativo, scientifico, didattico, interviste ad amministratori, tecnici, operatori delle ASL ecc. Una parte è sempre dedicata ad un cartone animato, in funzione formativa, e un'altra all'intervento di un cantante, un attore, un cabarettista, che offrono gratuitamente il loro contributo a favore della sicurezza nei cantieri. Tra gli ospiti Dario Fo, Tullio Solenghi, Alessandro Bergonzoni, Simone Cristicchi, Vito e tanti altri comici comparsi su Zelig.

Edilizia sicura è stata premiata come comunicazione innovativa alla Fiera nazionale sulla sicurezza 'Ambiente Lavoro'.

La trasmissione è nata su mandato di imprenditori e sindacati che chiedevano di attivare iniziative di informazione per una maggiore sicurezza dei lavoratori e degli artigiani edili, senza trascurare i committenti di lavori edili (il 70% della popolazione). Con un target così vasto la televisione locale è l'unico media che avesse autorevolezza e un accettabile costo per contatto.

La trasmissione nasce da una sistematica progettazione collettiva fra redazione (il Direttore dell'Istituto Edile, il coordinatore Cpto, alcuni tecnici della sicurezza e tirocinanti universitari) e le parti sociali.

La trasmissione dura 10 minuti, è monografica, tratta quindi in ogni puntata di uno specifico tema della sicurezza sul lavoro. Viene diffusa per due settimane, con otto repliche complessive. I temi vengono decisi dopo un'ampia consultazione annuale di sindacati, imprenditori, tecnici del settore, sia liberi professionisti che degli enti di vigilanza, sentendo anche gli enti che patrocinano l'iniziativa. La parte più consistente dei materiali (interviste, immagini di cantieri ecc.) viene girata nei mesi di

luglio e settembre, dopo una accurata analisi (puntata per puntata) del lavoro già svolto per individuare i punti critici da superare e le innovazioni da inserire. La trasmissione è costantemente un *work in progress* e questo le ha permesso di migliorare costantemente.

La produzione e la messa in onda in provincia di Bologna sono completamente a carico dell'Istituto edile (ente no profit bilaterale di formazione del settore). La messa in onda in tutta la regione è invece sostenuta dall'Inail Emilia-Romagna, che la ritiene una iniziativa utile di sensibilizzazione.

In base ai dati Auditel delle emittenti interessate, e tenendo conto che vi sono quattro repliche a settimana, si stima che ogni settimana vi siano 150.000 persone (quindi 300.000 a puntata) che in Emilia Romagna vengono complessivamente in contatto per almeno un minuto con la trasmissione diffusa per via analogica e per digitale terrestre. Vi sono anche i contatti su Sky Tv in digitale satellitare, e le visioni via Internet (in genere professionisti del settore, che a volte scaricano le trasmissioni per usarle come strumento didattico).

Grazie al contributo costante dei tirocinanti della Facoltà di Scienze della Comunicazione (Università degli Studi di Bologna), la trasmissione, inizialmente un po' ingessata e forse troppo 'didattica', ha caratteristiche più dinamiche. Le trasmissioni sono su un unico tema: per essere più comprensibili, si utilizzano spesso i cartoni animati Inail e quelli europei con il personaggio 'Napo', creato dalla Agenzia europea sulla salute e sicurezza sul lavoro, ed è stabile la presenza in apertura di testimonial di attori e cantanti, da un lato, e di interventi di lavoratori del settore, dall'altro. È stata, inoltre, realizzata una prima esperienza di un quiz finale con omaggio per accrescere l'attenzione del pubblico ed attualmente è stata inclusa 'Striscia l'edilizia', che attiva la partecipazione del pubblico da tutta Italia con l'invio di foto di buone e cattive pratiche sulla sicurezza nel settore edile.

Per ulteriori informazioni: antonioghibellini@edili.com.

5. I metodi per la formazione alla sicurezza

La limitata efficacia dei metodi attraverso cui si sono sviluppati in passato gli interventi per la formazione dei lavoratori alla sicurezza nei luoghi di lavoro ha posto l'esigenza di un rapido rinnovamento metodologico. Tali limiti si rivelano in modo dirompente quando le attività siano rivolte a soggetti che richiedono un maggior livello di attenzione ai processi ed una maggiore qualità metodologica. Le difficoltà e gli ostacoli alla partecipazione alla formazione dei lavoratori immigrati possono essere solo sormontate da metodi che rendano immediati e percettibili i benefici della partecipazione alle attività.

Qui diviene essenziale una gestione puntuale delle diverse subfasi o azioni che caratterizzano la messa in atto degli interventi e che possono essere indicate nelle seguenti:

1. Avvio delle attività di formazione e informazione.
2. Verifica e adattamento della progettazione in sede di contratto di formazione.
3. Monitoraggio interattivo.
4. Valutazione finale.

L'avvio dell'attività di formazione e informazione costituisce un momento di cruciale importanza: la responsabilità principale della sua gestione spetta all'operatore ed alla rete di referenti. In questo momento l'insieme dell'impianto organizzativo è sottoposto a verifica. Inoltre, in questo momento l'operatore e la rete di referenti entrano in contatto con ogni singolo interessato per la precisazione dell'insieme degli accordi precedentemente definiti (frequenza, costi ecc.) e delle scelte compiute (composizione dei gruppi, orari ecc.).

È sempre nel momento di avvio dell'attività di formazione e informazione che l'operatore deve procedere alla verifica delle scelte compiute sulla base delle esigenze espresse in questo momento dai partecipanti. Organizzazione, programma, contenuti, ritmi di studio debbono essere sottoposti a discussione al fine di precisare le diverse esigenze.

Queste poi debbono essere tradotte in emendamenti al progetto iniziale ed essere sanciti da un accordo tra operatore e partecipanti, ovvero in un contratto di formazione che definisce gli accordi rispetto al percorso formativo ed agli obiettivi che potranno essere raggiunti dai partecipanti.

Durante lo svolgimento delle attività didattiche è compito dell'operatore e dei *tutor* provvedere alla gestione di forme di monitoraggio interattivo sulla didattica e sugli apprendimenti.

Si tratta poi di procedere alla valutazione finale, predisposta e gestita dal RSPP (Responsabile del servizio di prevenzione e di protezione) e dalla sua rete di referenti.

L'insieme di questi passaggi può trovare diversi tipi di risposta in termini metodologici. Se inizialmente l'unica soluzione praticata era quella del 'corso', di recente gli operatori sono ricorsi a soluzioni più diversificate in relazione agli obiettivi dei loro interventi: dai gruppi liberi di studio, al mentoring, al *benchmarking*, ai *circoli di studio*.

Di seguito presenteremo modelli di intervento scelti sia per il loro contenuto innovativo che per i risultati assicurati.

5.1 I circoli di studio per la formazione alla sicurezza degli immigrati[5]

La maggior parte degli incidenti sul lavoro coinvolgono prevalentemente i lavoratori immigrati che registrano i più alti tassi di mortalità.

[5] Contributo di Gabriella Campanile, direttore di A.S.Form Agenzia Sviluppo e Formazione, Livorno.

Gli immigrati svolgono spesso mansioni lavorative tra le più pesanti, operano in condizioni di lavoro particolarmente rischiose, caratterizzate da orari e turni particolarmente sfavorevoli spesso senza tutele contrattuali e con scarsa conoscenza (o nulla) delle disposizioni antinfortunistiche. L'utilizzo sempre più diffuso di lavoratori stranieri pone problemi di tipo nuovo sia ai datori di lavoro, che agli operatori della formazione, i quali, ognuno per le proprie specifiche funzioni, sono tenuti a fornire da una parte l'informazione e dalla altra la formazione specifica per la tutela e la prevenzione della salute e della sicurezza sul lavoro a *tutti* i lavoratori, così come richiamato dalla normativa di settore. Garantire l'accesso all'informazione e alla formazione sulla sicurezza diventa quindi l'elemento-chiave e di primaria importanza anche per coloro che sono impegnati sulla costruzione e sullo sviluppo di percorsi/prodotti di formazione e che per questo sono tenuti a garantirne la loro massima fruibilità. Il *focus* quindi si sposta sull'individuazione di modelli formativi efficaci, capaci di trasformare le informazioni e le disposizioni, in prassi e comportamenti capaci di soddisfare le specificità culturali dei lavoratori immigrati e dei contesti di lavoro. È all'interno di questo contesto che si colloca la sperimentazione di un modello formativo ispirato ai *circoli di studio*, quale ipotesi di percorso formativo sulla sicurezza per i lavoratori immigrati che possa rispondere a criteri di efficacia e di sostenibilità.

Il *circolo di studio* è un'attività auto-formativa fondata sull'espressione della domanda di apprendimento dei partecipanti riuniti in piccoli gruppi, è uno strumento formativo flessibile capace di fornire risposte al bisogno di formazione all'interno di una logica *bottom-up* centrata sulla persona che si esprime attraverso la creazione e gestione di reti di scambio di saperi. I *circoli di studio* costituiscono una modalità di apprendimento in rete, regolata da principi metodologici che favoriscono l'autogestione e l'autodirezione dei processi formativi dei partecipanti.

Il modello formativo ispirato ai *circoli di studio* ha visto l'inserimento di azioni di supporto specifiche per l'utenza immigrata, oltre a quelle già peraltro previste all'interno del circolo, come il *tutor* e l'esperto. È stata introdotta la figura del mediatore culturale per facilitare l'attivazione e la gestione di processi di costruzione della rete e di scambio di saperi all'interno di una logica di dialogo interculturale tra coloro che, provenendo da etnie e da ceppi linguistici diversi, condividono problemi ed esigenze formative simili. La diversa percezione del rischio ed i comportamenti che ne conseguono fanno riferimento alla storia ed alla cultura specifica del singolo lavoratore immigrato. I *circoli di studio* rappresentano pertanto il luogo e l'occasione di valorizzazione dei fattori culturali ed inter-culturali, fattori, questi, che assumono spesso un ruolo determinante nella messa in pratica di comportamenti sicuri sul lavoro.

Numerose sono le ricerche che dimostrano che la provenienza etnica, l'età, la classe sociale di riferimento sono elementi che incidono sui

comportamenti conformi alla sicurezza. In particolare l'attività formativa dei *circoli di studio* mira a sviluppare contenuti di quest'area partendo dai bisogni reali delle persone al fine di far emergere i problemi, gli ostacoli che si frappongono nella messa in pratica di comportamenti non appropriati, fornendo risposte ai bisogni espressi e contribuendo alla costruzione di nuovi significati delle conoscenze e delle competenze nel campo della sicurezza al lavoro.

5.2 La sperimentazione del circolo di studio per la formazione alla sicurezza per gli immigrati

La sperimentazione ha visto la realizzazione di due *circoli di studio*:

1. Uno rivolto ai lavoratori immigrati del settore edile e tessile;
2. L'altro rivolto a donne immigrate impegnate nei servizi alla persona, ovvero badanti.

Il modello da noi sperimentato prevedeva: il numero di *partecipanti* compreso in un *range* che variava da 8 a 12, fino a 20; la *durata* di 20 ore; il circolo aveva il supporto del *tutor* con il ruolo di facilitatore delle dinamiche e segretario dell'attività per un numero di ore pari a 10 per circolo; l'*esperto* disciplinare per non più di 8 ore a circolo, figura non centrale, scelto sulla base delle esigenze e delle tematiche specifiche emerse a fronte di riunioni preparatorie; la *sede* messa a disposizione dalla struttura di supporto; il *calendario* redatto direttamente dai circolisti e calibrato sulle loro esigenze.

5.2.1 Il circolo di studio per lavoratori immigrati del settore edile e tessile

«Tessere la sicurezza per gli immigrati» è il nome del *circolo di studio* rivolto al *target* lavoratori immigrati del settore tessile ed edile composto da 11 circolisti extracomunitari. Il gruppo ha visto il coinvolgimento di 4 soggetti provenienti dall'Eritrea, due dalla Costa D'Avorio, due dal Ghana, due dalla Tunisia, uno dal Senegal, di cui sette occupati e quattro in fase di re-inserimento al lavoro.

Dopo la costituzione del gruppo, avvenuta con il supporto del *tutor* e del mediatore culturale, sono stati condivisi i problemi che i singoli circolisti incontravano nel mondo del lavoro. La lettura del problema ha consentito di far emergere i bisogni formativi e i conseguenti obiettivi dell'attività. In particolare, sono emerse come necessità quella di sviluppare le conoscenze sui diritti e doveri dei lavoratori immigrati, sugli obblighi al lavoro connessi alla normativa sull'immigrazione, sulla mappatura dei servizi del territorio rivolti agli immigrati compresi i sindacati, sulla conoscenza dei diritti e dei doveri per la tutela della

salute e della sicurezza sul lavoro, sulle disposizioni antinfortunistiche e sulla lettura della cartellonistica per la sicurezza; sulle politiche attive al lavoro per gli immigrati quale supporto per il loro re-inserimento al lavoro.

Lo svolgimento del circolo ha visto il coinvolgimento per 8 ore degli esperti individuati dalla struttura di supporto, che hanno fornito le risposte alle domande poste dai circolisti relativamente alle aree di sviluppo da loro individuate. Il materiale didattico fornito ed utilizzato in auto-formazione è costituito dai prodotti a mezzo stampa e video realizzati dall'Agenzia europea per la salute a la sicurezza sul lavoro con l'Inail, rispondenti alle esigenze specifiche emerse all'interno del gruppo. Sono stati privilegiati prodotti tradotti in più lingue e strumenti caratterizzati da modalità comunicazionale semplice e di immediata lettura attraverso l'utilizzo di strumenti iconografici per garantire l'accesso e la fruibilità delle informazioni ad un target variegato di lavoratori.

5.2.2 Il circolo di studio per le donne immigrate nel settore servizi, assistenza e cura alla persona

«Sicurezza in pratica per i Lavoratori» è il *circolo di studio* rivolto alle badanti. Il gruppo si è costituito inizialmente con sette donne per arrivare agli incontri successivi a venti iscritte. Il 90% circa delle circoliste proviene dai paesi neo-comunitari e solo il 10% da paesi extracomunitari. Il circolo ha portato alla luce come area critica le condizioni psicologiche e sociali in cui vivono queste lavoratrici, la mancanza di linee di demarcazione e di separazione tra lavoro e tempo libero, domicilio e contesto lavorativo, vita privata e vita lavorativa, che determinano e fanno scaturire la causa di maggior disagio nel lavoro. Dalla condivisione del problema si è passati alla lettura del bisogno formativo, teso a sviluppare le conoscenze relativamente ai diritti e ai doveri delle badanti e più in dettaglio la regolamentazione dei tempi di lavoro previsti all'interno del loro contratto di lavoro.

È emersa, quindi, la necessità di costruire un percorso formativo volto a creare spazi di superamento del disagio psicologico, anche attraverso incontri con esperti e la richiesta di una mappatura dei servizi socio-sanitari del territorio per la prevenzione e tutela della loro salute. Ne è conseguita la logica e naturale richiesta di accesso non ancora del tutto garantita dal servizio pubblico. La fruizione ad oggi risulta problematica, in quanto i tempi e le esigenze organizzative dei servizi sanitari non coincidono e non trovano rispondenza con il poco tempo libero o a disposizione per queste lavoratrici.

Anche in questo caso il circolo ha visto il coinvolgimento di esperti per un massimo di 8 ore individuati dalla struttura di supporto, che hanno fornito le risposte alle domande poste dalle circoliste relativa-

mente alle aree da loro individuate, e del *tutor*, che in questo caso e a maggior ragione, per l'alto numero dei partecipanti al circolo, ha dovuto fornire un supporto metodologico attento alla costruzione di dinamiche che consentissero alle 20 donne di costituire la loro rete di apprendimento.

La rete creata ha avuto una duplice valenza: una specifica professionale, per il loro lavoro comune, l'altra di natura sociale in cui le lavoratrici hanno condiviso problemi legati anche al loro quotidiano e alla loro vita sociale oltre che lavorativa, sviluppando forme di cooperazione e di mutuo insegnamento.

5.2.3 Conclusioni

I *circoli di studio* hanno rappresentato ad oggi per i loro partecipanti la risposta alla domanda di formazione in ambito sicurezza e salvaguardia della salute sul lavoro; hanno sviluppato reti di scambio di saperi ma anche reti di supporto sociale; hanno rappresentato il luogo e l'occasione di scambio interculturale tra soggetti provenienti da etnie diverse, favorendo il dialogo interculturale nel pieno rispetto della propria e dell'altrui cultura di provenienza.

Per ulteriori informazioni: g.campanile@asform.it.

5.3 Due azioni mirate alla tutela della salute di utenti in situazioni di svantaggio[6]

In questo breve contributo si illustrano due esperienze progettuali gestite dalla cooperativa sociale C.A.T. nella città di Firenze.

Entrambe sono situate in contesti difficili: sicuramente una, all'interno di quelli che in Francia sono stati definiti contesti *sensibili*: spazi (ghetti, strade, campi ecc.) e condizioni sociali (*homeless*, *squatters* ecc.) che le istituzioni chiamano devianti, illegali ecc. E, senza dubbio, tutte e due si muovono tra quei fenomeni sociali che vengono definiti 'problemi' (sociali), come nel nostro caso, l'immigrazione:

> È nello statuto di immigrato e nella natura stessa dell'immigrazione, di non poter essere nominata, di non poter essere colta e trattata che attraverso i diversi problemi alla quale sono associati – problemi che dobbiamo intendere qui nel senso di difficoltà, di noie/guai, di danni ecc., più che di problematiche costituite in maniera critica in vista dello studio di un oggetto che fa necessariamente problema e che, caratteristica che gli è propria, non esiste, al limite, che per i problemi che pone alla

[6] Contributo di Sabrina Tosi Cambini, C.A.T. Cooperativa Sociale Onlus-Università degli Studi di Firenze.

società [...]. Forse, la problematica vera e appropriata a questo dominio dovrebbe cominciare col porsi come primo problema, come problema preliminare, il fatto che si tratta di un oggetto che fa problema» (Sayad 1991: 14-15).

Scrive Foucault che le politiche «classificano gli individui in categorie, li designano nella loro individualità propria, li legano alla loro identità, impongono loro una legge di verità che occorre riconoscere e che gli altri devono riconoscere loro» (Foucault 1999).

La povertà, l'emarginazione, l'esclusione sono attributi assegnati dall'esterno da queste politiche. Ecco allora la possibilità di cogliere le strategie personali delle persone designate come povere, escluse, marginali, e la pluralità di definizioni di queste nozioni che le diverse istituzioni producono, spesso in conflitto tra di loro.

Queste sollecitazioni portano all'attenzione nodi critici e tematici che sono un punto di partenza per complessificare la relazione tra coloro che pensano e svolgono il 'servizio' e coloro per i quali è pensato e ai quali esso è proposto. Una relazione densa, che va continuamente sottoposta alla riflessione critica degli operatori perché sia fondata su una reale dinamica dialogica.

Nell'azione *Ousiders-Unità Mobile di Strada*, il contesto di lavoro è la strada, dove l'unità mobile incontra in alcuni luoghi di Firenze (in particolare: la stazione ferroviaria di Santa Maria Novella e piazza Santo Spirito) persone italiane e straniere che vivono in questo contesto (alcune volte dormendoci, altre no) che sono consumatori o meno di sostanze. L'obiettivo fondamentale dell'intervento è stato quello della tutela della salute di persone in condizioni di svantaggio, da perseguire tramite la ricerca di una soluzione al disagio e alla dipendenza o il raggiungimento di un 'equilibrio' personale accettabile attraverso la co-costruzione di stili di vita e comportamenti meno rischiosi.

L'attivazione di una Unità Mobile di Strada è un'azione che potremmo definire 'sensibile' e 'non invasiva' nel senso che cerca di entrare in contatto con le persone nel proprio spazio; uno spazio, la strada, dove si incontrano domande diversificate, a seconda delle caratteristiche territoriali, delle situazioni individuali ecc. Il passo primo, fondamentale, è dunque quello di non piegare le persone alle logiche del servizio. La metodologia dell'*osservazione partecipante*, del *lavoro di strada* e del *lavoro di rete,* fondate *in primis* sulla *relazione*, hanno poi guidato l'équipe nelle varie fasi del proprio intervento.

Questi sono elementi propri degli interventi a bassa soglia, i quali tendono a favorire al massimo l'accesso al Servizio, caratterizzati dalla rinuncia di porre soglie di ingresso e di accesso ai servizi offerti sia dal punto di vista burocratico (residenza, nazionalità, invio da altri servizi ecc.) sia dal punto di vista della strategia della presa in carico (sigla di

patti terapeutici, obblighi di intervista, motivazioni al contatto ecc.). Tuttavia, la bassa soglia si connota soprattutto come maggiore vicinanza e possibilità di entrare in relazione: si tratta di riconoscere i bisogni e i desideri che la persona in difficoltà avverte come prioritari al fine di costruire un rapporto che possa essere da stimolo per un progetto di miglioramento delle proprie condizioni di vita. Abbassare la soglia significa passare dal «io ti accolgo solo se» al «io ti accolgo e ci impegniamo insieme a vedere cosa si può fare per cambiare le cose» (Stagnitta e Cambini 2007).

È tramite l'ascolto e la relazione, all'interno dei quali l'operatore decostruisce i propri schemi mentali e non attribuisce bisogni ma rimanda all'altro la competenza di questi, che le informazioni legate alla tutela della salute, ai servizi e in generale alla cura di sé cercano di andare oltre il 'canale' del mittente e del ricevente – secondo la famosa metafora –, prendendo la forma che la persona sa 'metabolizzare' e successivamente 'maneggiare' all'interno dei propri codici, del proprio stile di vita, del proprio sistema di senso ecc. Solo in questo modo la comunicazione può funzionare, altrimenti i materiali distribuiti e le parole dette rischiano di essere in parte slegate ai mondi di vita delle persone.

Nei servizi a bassa soglia non c'è – e non può esserci – una comunicazione 'frontale', ma una comunicazione che si confronta col vissuto dell'altro.

Infine, vi è un lavoro di mediazione che è da intendersi sia coi Servizi che col territorio. Nel primo caso significa da una parte contribuire alla costruzione di una relazione significativa fra il Servizio e la persona, dall'altro edificare un ponte operativo utile per gestire in modo più efficace emergenze che colpiscono persone che vivono in situazioni di grande difficoltà.

Nel secondo caso il lavoro di mediazione è inteso anche come mediazione culturale rispetto al contesto ambientale, attraverso la promozione di un clima di accettazione per l'abbattimento dei pregiudizi che possono sussistere nel rapporto con i servizi socio-assistenziali, la rete sociale e le agenzie del territorio. Uno degli obiettivi è teso alla promozione della persona all'esterno, nel contesto sociale in cui vive (*ibidem*).

Il secondo intervento che in questa sede si propone (*Etnopsi*) riguarda la sperimentazione – tuttora in atto – di un servizio di sostegno alla salute mentale della popolazione immigrata. L'iniziativa intende recuperare le buone prassi provenienti da alcune preziose esperienze sviluppatesi sul territorio italiano (l'esperienza vicina più significativa è sicuramente costituita dal servizio etno-orientato del Dipartimento di salute mentale di Prato), e da quelle della tradizione francese.

Si basa sull'integrazione pubblico-privato: Dipartimento di Salute Mentale della ASL 10 Firenze, Consorzio Metropoli, CAT Coopera-

tiva Sociale, Associazione Cerisc e sull'attenzione posta al territorio, alle persone che vivono qui, si organizzano, elaborano strategie di cura di sé, per dare risposte ai propri disagi ecc, con la costituzione di un gruppo di psicologi e mediatori da affiancare ai servizi territoriali.

Il servizio al livello nazionale più vicino a questo modello era rappresentato dal Centro di Etnopsichiatria E. de Martino, gestito dalla Coop. Cantara, chiuso nel 2002, che puntava a sviluppare un lavoro di rete territoriale di prevenzione e presa in carico recependo le indicazioni della Legge 180.

L'azione trae la sua ispirazione metodologica dall'esperienza clinica internazionale e nazionale dell'etnopsichiatria, fondata essenzialmente sull'utilizzo della mediazione linguistica e culturale per dare voce e senso a richieste e problemi che altrimenti non potrebbero emergere nell'incontro tra operatore italiano e paziente straniero.

Questo dispositivo di traduzione 'etnoclinica' si serve infatti delle lingue matriciali come di forze generatrici di identità, in grado di rievocare in modo affettivamente vivo i temi della tradizione e dell'origine, della malattia e della sventura, nonché della migrazione e dell'esilio.

Le teorie soggiacenti alle nostre pratiche spesso coprono la realtà, e provocano un misconoscimento del problema individuale, con conseguente maltrattamento della persona; bisogna far in modo di non mettere sul piano clinico degli effetti (fobie, ansia e paura generalizzate) che si svolgono su un piano diverso, che possiamo definire socio-ambientale.

La trappola di questo maltrattamento professionale-tecnico è che provoca traumi secondari, collaterali sul paziente: il maltrattamento tecnico si può interpretare come una risposta adattiva del clinico di fronte all'alterità.

Il clinico deve anche star attento al fascino dell'altro, sia negativo che positivo: infatti tanto l'odio dell'alterità che l'amore incondizionato possono rivelarsi d'ostacolo alla relazione terapeutica.

Mutualità e reciprocità significa mettere il paziente in un ruolo diverso dall'ordinario, in un ruolo d'esperto, responsabilizzandolo cioè a condividere le sue risorse, conoscenze ecc. Sia il paziente che il terapeuta devono scambiare conoscenze ed esperienze del proprio ambiente-mondo simbolico e materiale.

La terapia come co-costruzione significa quanto detto in precedenza, e inoltre che è necessario complessificare l'altro, quindi accettare/conoscere le parti contraddittorie ed in ombra dell'altro.

Per garantire, infine, l'efficacia di un tale modello è necessario strutturare un rapporto di collaborazione stretto e continuativo tra le diverse componenti professionali dell'équipe (clinici, mediatori culturali ecc.).

Per ulteriori informazioni: elfide@libero.it.

5.4 Presidi multimediali per le donne migranti nell'intervento Mum Health: strategie per l'empowerment[7]

Quando le donne stanno bene,
tutto il mondo sta meglio.

A. Sen

Secondo dati del rapporto ONU relativo al ruolo delle donne nello sviluppo umano (ONU 2004), si è passati dai 76 milioni di donne o ragazze migranti nel mondo nel 1960, rappresentativo del 46,6% della popolazione migrante, al 49% nel 2000, con percentuali molto più alte nelle regioni più sviluppate. Ad oggi si stimano 95 milioni di donne che vivono fuori dai loro Paesi di origine, pari alla metà dei migranti nel mondo (UNFPA-IOM, 2006). In Italia si è passati, infatti, da 361.000 donne migranti presenti nel 1991, a circa 1.350.000 nel 2005; in termini di distribuzione per genere, quindi, le donne costituiscono il 48,4% della popolazione immigrata totale.

Se questi sono i lineamenti dei dati quantitativi, l'analisi dei vissuti quotidiani svela come le donne straniere appaiono, in certo qual modo, segnate da una doppia discriminazione, basata su stereotipi legati sia alla loro appartenenza di genere che a quella etnica. Inoltre il rischio di esclusione e marginalità è legato a certa criticità dei determinanti sociali relativi al contesto in cui esse, molto spesso, vivono: condizioni di vita precarie; dimensione lavorativa non soddisfacente, talvolta anche insalubre; mancanza di informazioni e di strumenti di conoscenza per saper vivere attivamente e consapevolmente un territorio. La lettura del profilo delle donne straniere, necessariamente complesso e articolato ne rispecchia, quindi, le prerogative di globalità, elemento da dove bisogna muovere per affrontare in maniera informata le questioni relative alla loro salute.

D'altro canto le criticità legate alla salute femminile nel suo complesso sono cominciate a emergere già dalla fine degli anni Ottanta e sono divenute oggetto dell'attenzione e delle strategie internazionali di promozione della salute. Tra questi, i programmi di *Safe Motherwood* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità che promuoveva la riduzione della mortalità, il miglioramento dei servizi di ostetricia e l'accesso a essi da parte delle donne.

Ma i documenti programmatici internazionali allargano le raccomandazioni anche alla salute riproduttiva (WHO 2001) delle donne,

[7] Contributo di Elisabetta Confaloni, Responsabile *L'Albero della Salute*, e Maria Laura Russo, Sociologa, ricercatrice *L'Albero della Salute*, Struttura di riferimento per la Mediazione culturale in Sanità Regione Toscana, Prato.

offrendo un ampio quadro di riferimento per la promozione della salute. Il modello di educazione alla salute fondato sulla salute riproduttiva, intesa come diritto degli individui (UNFPA 2003), si è rivelato essere un paradigma su cui investire in modo trasversale per le donne autoctone e le straniere.

5.4.1 Mum Health: un intervento della Regione Toscana[8]

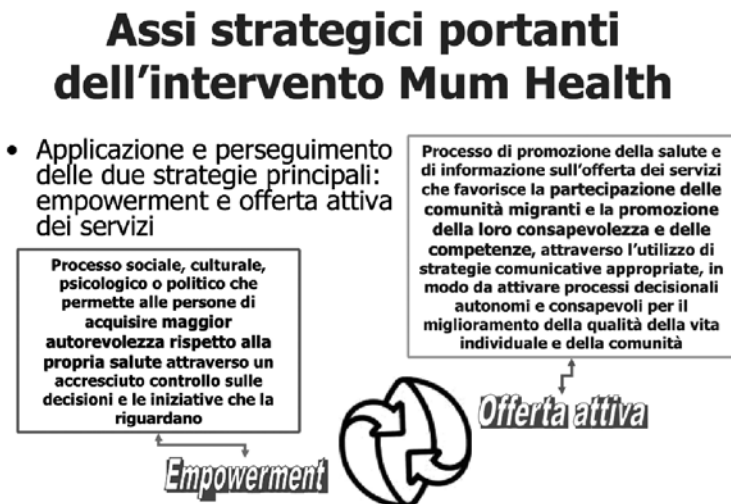
La complessità di tale fenomeno, come abbiamo visto, pone sicuramente interrogativi nuovi e la necessità di attuare un ripensamento in merito all'offerta formativa e informativa che il territorio è in grado di fornire a questo profilo all'interno del gruppo 'migranti': siamo sì di fronte a persone che trovano difficoltà a entrare in uno scambio effettivo con i servizi a causa di motivi differenti, ma si tratta di persone a cui mancano strumenti per la promozione e la salvaguardia della propria salute e che possono, attraverso strategie nuove, diventare autonome e trovare la possibilità di autodeterminarsi attraverso politiche che promuovano la loro partecipazione e valorizzino le loro competenze.

Le diverse componenti dell'intervento, quindi, mirano in maniera complementare a promuovere e migliorare la salute delle donne migranti presenti sul territorio toscano, nell'accezione di «salute globale»[9], con le ricadute che ciò comporta per la salute delle intere comunità migranti e in particolare dei bambini per il ruolo centrale che la donna svolge all'interno di esse come *care giver*. Si parte dalla consapevolezza, infatti, di dover favorire l'aumento delle competenze di salute delle donne e l'accesso ai servizi secondo modalità partecipative attraverso diverse strategie che, intersecate, ampliano la propria efficacia.

Uno degli approcci che viene fatto proprio dall'intervento è la promozione dell'*health literacy* delle donne migranti per ciò che compete la promozione e tutela della loro salute, come raccomandato anche dalla Dichiarazione di Amsterdam (2004).

[8] L'intervento *Mum Health* della Regione Toscana è realizzato in collaborazione con le Aziende Sanitarie toscane e coordinato da L'Albero della salute, Struttura di riferimento per la Mediazione culturale in Sanità, nell'ambito del programma di interventi di riqualificazione dei servizi consultoriali e di educazione alla maternità e paternità responsabile ed alla sessualità consapevole (D.G.R. n. 259, Allegato C, 21 aprile 2006).

[9] È questo un concetto che sta assumendo progressivamente una valenza al tempo emblematica e dinamica, tale da favorire la corretta comprensione delle interazioni tra i determinanti di salute e la loro valutazione all'interno del rapporto locale-globale. In virtù del suo essere concetto non-univoco (Berlinguer 2004) essa può essere, pertanto, riconosciuta nella «salute di tutti i soggetti umani», nella misura in cui ci si impegna per rimuovere le condizioni che limitano l'individuo nelle sue facoltà e possibilità di salute.

Figura 1. L'intervento *Mum Health* della Regione Toscana

Nell'accezione di *health literacy* non vengono ricomprese solo le competenze cognitive e sociali che determinano la motivazione e l'abilità degli individui per avere accesso ai servizi, capire e utilizzare le informazioni in modo da promuovere e mantenere la salute, ma anche le conoscenze e competenze individuali trasmesse all'interno dei singoli gruppi umani e che possono costituire ulteriori risorse di salute.

Un ulteriore elemento cardine del *Mum Health* è il metodo partecipativo, attraverso il quale le comunità migranti vengono coinvolte nell'identificazione e nella realizzazione delle attività e mentre viene favorita l'affermazione del loro ruolo di agenti per la propria salute: questo si traduce concretamente nella messa in atto di azioni di *empowerment* dei migranti, con particolare attenzione alle donne.

Tutto ciò si completa pienamente con la strategia dell'offerta attiva dei servizi, volti, quindi, non solo alla diffusione dell'informazione sulla salute riproduttiva e all'educazione alla conoscenza dei servizi socio-sanitari, ma anche al rafforzamento di competenze diffuse tra le donne migranti.

5.4.2 Analisi del contesto e mappatura del territorio nell'intervento Mum Health

Per poter programmare interventi efficaci per la promozione della salute delle donne straniere è necessario partire dalla lettura del bisogno di salute di cui esse sono portatrici e del relativo livello di accesso ed utilizzo dei servizi, soprattutto nell'area materno-infantile. Per questo è stata attivata una collaborazione con il Sistema Informativo Socio-Sanitario della Regione Toscana e con l'Agenzia Regionale Sanità, finalizzata alla

messa a disposizione di analisi specifiche sui flussi relativi ad alcuni servizi specifici delle aziende sanitarie toscane e sugli eventuali differenziali di rischio per la salute delle comunità di migranti presenti. È stata inoltre effettuata, attraverso ricerche su fonti secondarie e la rilevazione diretta da parte degli operatori tramite un scheda specifica predisposta a tale scopo, una mappatura delle principali associazioni dei migranti presenti sul territorio toscano. Questa mappatura nasce con l'obiettivo non tanto dell'esaustività, quanto dell'identificazione di potenziali interlocutori per i servizi sociosanitari con i quali progettare ed organizzare in maniera partecipativa interventi di promozione della salute.

D'altra parte è stata, anche, elaborata un'ulteriore scheda di rilevazione per la raccolta di informazioni sui servizi e sugli interventi specifici per la salute riproduttiva e materno-infantile che sono stati realizzati o programmati nelle singole aziende sanitarie.

5.4.3 Incontri programmatici e di supporto per la promozione dell'offerta attiva dei servizi

L'intervento *Mum Health* si prefigge l'obiettivo di stimolare le aziende sanitarie a realizzare un'efficace offerta attiva dei servizi, in particolare nell'area della salute riproduttiva e materno-infantile, con particolare attenzione ai consultori familiari, anche attraverso il coinvolgimento dei gruppi migranti stessi. A tal fine, sono stati organizzati degli incontri periodici a livello di Area Vasta per lo scambio di esperienze e competenze, la condivisione di strumenti concettuali e metodologici e l'identificazione di buone prassi per la promozione della salute delle donne straniere. Considerata la valenza formativa di questi incontri, oltre a quella di supporto tecnico e di valorizzazione e rafforzamento dell'esperienza di rete, l'intero percorso è stato accreditato come formazione di area vasta e si è sviluppato in più mesi, attraverso una serie di incontri, tra cui uno aperto ai rappresentanti delle associazioni di migranti presenti sugli specifici territori, per la condivisione degli obiettivi dell'intervento e il confronto sulle strategie appropriate per promuovere la salute delle donne straniere, in un'ottica di sperimentazione dell'offerta attiva dei servizi. Da parte del referente de *L'Albero della Salute* per ciascuna Area Vasta è stato garantito un costante tutoraggio e supporto a distanza dei partecipanti al percorso formativo, anche attraverso il Forum de *L'Albero della Salute*, accessibile tramite credenziali aziendali e individuali dei partecipanti all'indirizzo http://www.alberodellasalute.org/discuss[10].

[10] Il Forum, quale luogo virtuale dove continuare la condivisione di scambi e riflessioni avviati durante gli incontri e quindi potenziale strumento per il consolidamento della rete, contiene anche materiali di formazione e di approfondimento, nonché la documentazione inerente l'intervento *Mum Health*.

Al termine del percorso formativo, ai partecipanti è stato fornito un Cd-rom contenente le informazioni sulla normativa riguardante i migranti ed i servizi. Il Cd-rom, validato dalla Società Italiana di Medicina delle Migrazioni, è pensato come ulteriore strumento di informazione-formazione per gli operatori socio-sanitari, cui è principalmente rivolto, con l'obiettivo di diffondere all'interno delle aziende sanitarie la conoscenza sulle normative che tutelano il diritto alla salute dei migranti ed eliminare quindi eventuali ostacoli all'accesso ai servizi che i migranti talvolta esperiscono a causa di informazioni non corrette che possono ricevere dagli stessi operatori.

5.4.4 Consolidamento della formazione dei mediatori nell'ambito della salute riproduttiva

Connesso al percorso formativo degli operatori, è stato previsto anche un perfezionamento della formazione dei mediatori che lavorano nell'area della salute riproduttiva e materno-infantile, perché anch'essi siano coinvolti nella condivisione della modalità di approccio, dei metodi e degli strumenti di lavoro, essendo attori chiave per la costruzione della relazione con l'utente straniero. Il perfezionamento della formazione si incentra sui principi e sulle linee guida della mediazione integrata, sulla relazione mediatore-operatore-utente straniero, sugli aspetti comunicativi di un'efficace mediazione e sui principali aspetti organizzativi del sistema sanitario nell'area della salute riproduttiva. Ai mediatori che vi partecipano viene garantito, inoltre, un tutoraggio a distanza da parte dell'equipe de *L'Albero della Salute* nella costruzione di una loro partecipazione all'incontro con le associazioni di migranti, in modo da poter sperimentare insieme agli operatori una situazione condivisa di offerta attiva dei servizi.

5.4.5 Progettazione ed elaborazione di materiali multimediali di educazione alla salute

Il progetto ha previsto la realizzazione di alcuni strumenti multimediali di promozione alla salute per le donne migranti, un cd audio, con annesso libretto informativo, ed un video mulitilingue, finalizzati alla trasmissione di informazioni inerenti alla salute riproduttiva, in particolare contraccezione e *screening*, il percorso nascita e il periodo post-partum. Il cd audio è realizzato con l'ausilio di mediatori culturali nelle lingue delle principali comunità di migranti (inglese, francese, spagnolo, arabo, cinese, urdu, albanese, rumeno) e le informazioni sono accompagnate da una musica creata *ad hoc* per l'iniziativa. Tale strumento è ritenuto essere appropriato per un utilizzo anche da parte di coloro che possono avere difficoltà nella fruizione di testi scritti, ed il formato audio ne permette la fruizione da parte delle donne migranti in momenti diversi della vita quotidiana e pertanto può facilitare la diffusione di messaggi di promozione della salute.

A questo strumento si affianca la costruzione de *Il libretto della salute*, un testo informativo pensato *con* e *per* le donne straniere che, in un'ottica di comunicazione efficace e di attenzione al concetto di *health literacy*, racchiude le informazioni essenziali relative alla salute riproduttiva (in particolare contraccezione e *screening*), al percorso nascita ed al periodo post-partum nelle otto lingue di riferimento. In questo lavoro è stato fondamentale il coinvolgimento e il contributo di diversi attori implicati nell'intervento *Mum Health* – operatori, referenti istituzionali, donne migranti, mediatrici – in un circuito virtuoso di proposizione e collaborazione. La prima edizione, ad opera di Carthusia, è stata di 10.000 copie, una seconda edizione del Centro di Documentazione della Regione Toscana, attualmente in preparazione, sarà di circa 45.000 copie.

Infine, il video è pensato come uno strumento di informazione per le donne migranti, da utilizzare in sale di attesa di consultori, ambulatori di ginecologia ed ostetricia, o per la fruizione durante incontri *ad hoc* di promozione della salute con le comunità di migrati. In questo prodotto viene presentato l'intreccio delle storie di quattro donne straniere che si articolano, appunto, intorno ad un consultorio, configurandolo quindi come un luogo di accoglienza delle donne, straniere ed italiane, in cui poter trovare risposta ai propri bisogni di salute diversificati, ma pur sempre interconnessi. Il video è realizzato seguendo le diverse lingue delle protagoniste, ma viene sottotitolato, oltre che in italiano, nelle lingue delle principali comunità di migranti (inglese, francese, spagnolo, arabo, cinese, urdu, albanese, rumeno).

Figura 2. Come nasce il video *Mum Health*

Come nasce il video
Identificazione dei bisogni informativi delle donne migranti e quindi del contenuto e dei messaggi del video
studi e ricerche locali e nazionali accreditati e materiali derivanti dall'esperienza pregressa di collaborazione con operatori socio-sanitari;
revisione dei materiali informativi inerenti le tematiche in oggetto, già disponibili a livello locale, regionale, nazionale ed internazionale
discussioni, lavori di gruppo e scambi con operatori sociosanitari delle aziende sanitarie toscane
focus group con donne migranti e mediatori culturali, anche per revisione dei dialoghi, delle riprese e del pre-montato
collaborazione con *referee*, stranieri ed italiani, che lavorano nell'ambito dell'intercultura e dei servizi socio-sanitari
confronto con il settore dell'Istituto Superiore di Sanità che si occupa di Salute della donna e dell'età evolutiva

5.4.6 Incontri tematici a carattere divulgativo: i giovedì de L'albero della salute

Per sensibilizzare l'intera popolazione sulle tematiche inerenti la salute delle donne migranti, è stato organizzato a Firenze, presso la Libreria

Edison, un ciclo di quattro incontri dedicati ai temi della salute riproduttiva in un'ottica globale che mira a valorizzare storie, significati e sguardi provenienti dalle diverse culture presenti nel territorio toscano.

Il primo incontro è stato dedicato all'aerea del Maghreb, poi Europa, Cina, America Latina.

In conclusione, *Mum Health* si configura come un intervento non a impatto diretto, ma che mira a obiettivi globali ed è finalizzato alla ricerca e alla costruzione di un background comune di conoscenze e di 'saper fare' condivisi tra le istituzioni e il territorio, assumendo la diversità culturale come risorsa per promuovere la salute globale delle donne straniere e delle loro comunità, alla luce delle lungimiranti analisi dello studioso indiano Amartya Sen riassunte in una nota intervista al periodico «Internazionale» (2001): «Quando le donne stanno bene, tutto il mondo sta meglio».

Per ulteriori informazioni: info@alberodellasalute.org

Figura 3. Intervento integrato di *Mum Health*

Riferimenti bibliografici

Berlinguer G. 2004, *La salute globale nella prospettiva etica*, in Missoni E. (a cura di), *Rapporto 2004 Salute globale e globalizzazione*, Feltrinelli, Milano.

Biocca M., Lelli M.B. e Roseo G. (a cura di) 2002, *Banca dati nazionale dei percorsi formativi di qualità: ricerca Ispesl- CDS. La formazione utile: le strade della qualità nella formazione alla salute e alla sicurezza sul lavoro*, 2000, Rodamedia Communication, Modena-Roma.

CESOS 2005, *La percezione del rischio nei lavoratori extracomunitari* (estratto), in *Prevenzione Oggi, Vol. 1 n. 2/2005*, alla voce *Sicurezza nei cantieri e gestione della multiculturalità*, Ispesl, Roma.

Commissione Europea-DG Health and Consumer Protection 2007, *Injuries in the European Union. Statistics summary 2003-2005. Working together to make Europe a safer place*, Issue II, in <https://webgate.ec.europa.eu/idb> (05/08).

Decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626, *Attuazione delle direttive 89/391/CEE, 89/654/CEE, 89/655/CEE, 89/656/CEE, 90/269/CEE, 90/270/CEE, 90/394/CEE, 90/679/CEE, 93/88/CEE, 95/63/CE, 97/42/CE, 98/24/CE, 99/38/CE, 99/92/CE, 2001/45/CE, 2003/10/CE, 2003/18/CE e 2004/40/CE riguardanti il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori durante il lavoro*, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale», Supplemento Ordinario n. 265 del 12 novembre 1994.

Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81, *Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» n. 101 del 30 aprile 2008, Supplemento Ordinario n. 108.

Deliberazione della Giunta Regionale Toscana n. 259 del 10/04/2006 avente oggetto «L. 405/75 e L. 194/78. Programmi di interventi finalizzati alla diffusione dei servizi consultoriali e di educazione e formazione finalizzati alla diffusione e consolidamento di una cultura della maternità e paternità responsabile e di una sessualità consapevole».

Dichiarazione di Amsterdam 2004, *Verso ospedali accoglienti per immigrati in un Europa etno-culturale*, <http.//www.mfh-eu.net/conf.> (05/08).

Eurispes 2003, *Incidenti sul lavoro e lavoro atipico*, Roma.

Federighi P. 2006, *Liberare la domanda di formazione*, Edup, Roma.

Foucault M. 1999, *Sexe, pouvoir et la politique de l'identité*, in *Dits et écrits*, Gallimard, Paris, vol, IV, 1994, citato in M. Bergamaschi, *Ambiente urbano e circuito della sopravvivenza*, Franco Angeli, Milano, 1999: 68.

Ires 2006, *Dinamiche d'impresa, flessibilità contrattuale e impatti sulla salute e sicurezza nella percezione dei lavoratori*, Roma.

Legge 13 Maggio 1978, n. 180, *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*, pubblicata nella «Gazzetta Ufficiale», 133 del 16/05/1978.

ONU 2004, *World Survey on the Role of Women in Development*.

Sayad A. 1991, *L'immigration, ou les paradoxes de l'alterité*, De Boeck Université, Bruxelles-Paris.

Sen A. 2001, *Un mondo di donne. Quando le donne stanno bene tutto il mondo sta meglio*, «Internazionale», n. 417: 21-27.

Stagnitta M. e Tosi Cambini S., in corso di pubblicazione, *Il sistema complesso: dai servizi a bassa soglia all'evolutività dell'intervento*", *Atti del convegno Strada Facendo 3* (Cagliari, 19-20-21 ottobre 2007).

UNFPA 2003, *Making 1 billion count: Investing in adolescents' health and rights,* State of World Population 2003.

UNFPA-IOM 2006, *Female migrants: Bridging the gaps throughout the life cycle,* <htpp://www.unfpa.org/publications> (05/08).

WHO 2001, *Advancing safe motherwood through human rights*, <http://www..who.int> (05/08).